

# **Das Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder aus- gebrannt und reformmüde?**

Verschiedene Engagement-Typen und ihr Zusammen-  
hang mit Arbeitsbedingungen, Personen- und Schul-  
merkmalen

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät  
der Universität Zürich

vorgelegt von Miriam Nido  
von Erlen / Thurgau

Angenommen im Herbstsemester 2011 auf Antrag von  
Herrn Prof. Dr. René Hirsig und Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Eberhard Ulich

Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich  
Zürich, 2011

# DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich allen Personen ganz herzlich danken, welche mich in meinem Dissertationsvorhaben unterstützt und gefördert haben.

Zunächst möchte ich allen Lehrerinnen und Lehrern danken, welche sich an der Befragung beteiligt und sich die Zeit genommen haben den umfangreichen Fragebogen sowie die Arbeitszeiterfassung auszufüllen. Ohne ihre grosse Bereitschaft wäre die vorliegende Arbeit nicht möglich geworden. Auch dem Auftraggeber der zugrundeliegenden Studie, dem Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, vertreten durch Herrn Christian Aeberli, gilt mein grosser Dank.

Professor Dr. René Hirsig danke ich herzlich für die Bereitschaft als Erstreferent meine Arbeit zu betreuen und mir das Verfassen der Arbeit durch seine Beratung und unkomplizierte Unterstützung erheblich zu erleichtern.

Ein besonderer Dank geht an Herrn Professor Dr. Eberhard Ulich, für seine grosse Unterstützung, die interessanten und inspirierenden Diskussionen sowie seine inhaltlichen Hinweise auf dem Weg.

Dr. Oliver Strohm und lic.oec. Adrian Huber, den Geschäftsführern des iafo, möchte ich ebenfalls danken. Sie haben mir grosszügig Ressourcen gewährt, damit ich die Arbeit innert nützlicher Frist fertigstellen konnte und haben mich durch ihre aufmunternden Worte immer wieder motiviert. Bess Gutmacher gilt mein grosser Dank für die Unterstützung bei der Fertigstellung des Literaturverzeichnisses und der Korrekturlesung sowie Sophie Zurbruggen bei der Unterstützung in der Literaturrecherche.

Auch meinen beiden ‚Mentoren‘ lic. phil. Ernst Trachsler und Prof. Dr. Vinzenz Morger möchte ich an dieser Stelle herzlich für ihre grosse Unterstützung während meines beruflichen Werdegangs danken.

Mein besonderer Dank gilt auch allen meinen Freundinnen und Freunden sowie meiner tollen Familie, die mich verständnisvoll moralisch unterstützt und motiviert haben.

Ganz besonders herzlich danke ich schliesslich meiner Partnerin Esther für das Korrekturlesen, die grosse Unterstützung und Motivierung.

Zürich, August 2011

# ZUSAMMENFASSUNG

Lehrpersonen üben äusserst anspruchsvolle Aufgaben aus und ihre Tätigkeit wird immer wieder mit ‚Burnout‘ und anderen Fehlbeanspruchungen in Verbindung gebracht. Die Lehrtätigkeit beinhaltet aber auch viel Potential für Engagement und Arbeitsfreude. Daher richtet die vorliegende Arbeit ihren Fokus auf die Bedingungen für ein ‚gesundes Engagement‘ von Lehrpersonen. Dabei interessiert die Frage, wie Lehrpersonen auch vor dem Hintergrund der vielfältigen Veränderungen der Anforderungen ein gesundes Engagement beibehalten oder aufbauen können, ohne sich zu überfordern, zu überengagieren oder auszubrennen. Ziel dieser Arbeit ist es, verschiedene Engagement-Typen aufgrund ausgewählter Dimensionen zu eruieren, welche im Zusammenhang mit einem ‚gesunden Engagement‘ eine zentrale Rolle spielen. Diese Engagement-Typen sollen anhand verschiedener Kriterien validiert und verglichen werden. Zusätzlich zu den Arbeitsbedingungen werden auch personen- und schulbezogene Merkmale einbezogen. Die Arbeit baut auf einer Untersuchung zur Analyse der Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen in einem Schweizerischen Kanton auf, in die 40 Schulen mit 746 Lehrpersonen einbezogen wurden. Mehrheitlich wurden Skalen aus bereits vorhandenen und validierten Erhebungsinstrumenten eingesetzt, ergänzt durch Selbsterfassungen der Arbeitszeiten. Nebst einer hierarchischen Clusteranalyse werden eine Diskriminanzanalyse, Varianz- und Kovarianzanalysen, Korrelationsanalysen sowie Pfadanalysen durchgeführt. Anhand der vorliegenden Daten können aufgrund der sechs Dimensionen Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, individuelle Selbstwirksamkeit, Erholung, Emotionale Erschöpfung und Arbeitsfreude vier Engagement-Typen gebildet werden, welche sich inhaltlich mit den von Schaarschmidt und Fischer (1996/1997/2001) eruierten Typen vergleichen lassen. Die Typen unterscheiden sich bezüglich ihres Engagements in alltäglichen sowie in reformbezogenen Aufgaben, welches mittels verschiedener Engagement-Indices erhoben wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen mit einer Schonhaltung aus einer Gesundheitsperspektive den günstigsten Typ darstellen. Eine Schonhaltung birgt aber auch Gefahren. Unter Einbezug des Wohls der ganzen Schule ist eine höhere Verausgabungsbereitschaft und ein mittleres Engagement nötig. Das Ziel von Schulen muss daher sein, den Anteil sich schonender, erschöpfter und sich überengagierender Lehrpersonen zu reduzieren sowie das Engagement möglichst gleichmässig auf alle Lehrpersonen zu verteilen. Um allgemein eine bessere Balance zwischen Disengagement und Überengagement zu finden und längerfristig zu erhalten, werden verschiedene Rahmenbedingungen benötigt, wobei Ansatzpunkte für die Förderung eines ‚gesunden Engagements‘ aus den aufgeführten Ergebnissen abgeleitet werden können.

## SUMMARY

School teachers perform a very demanding task and their occupation is often linked to negative work-related outcomes such as burnout. However, teaching also has a great potential for positive work-related outcomes such as commitment and enjoyment of work ('Arbeitsfreude'). Therefore, this study focuses on the conditions of a healthy teacher commitment: How can school teachers in these times of wide-scale changes stay or get healthy and committed without being overstrained, over committed or burnt out?

This study is based on data of working conditions, job demands and resources of school teachers and principals in a swiss canton with 40 participating schools and a total of 746 school teachers (response rate 49%) and aims at finding different types of commitment out of a subset of variables, which play an important role concerning health and commitment. Those types of commitment are being validated and compared with each other. Working conditions, individual and school related criteria are included. Hierarchical cluster analysis, discriminant analysis, variance analysis, covariance analysis, correlation analysis and path analysis are conducted.

Based on six criteria (tendency to exert, emotional distancing, self-efficacy, recovery, emotional exhaustion and enjoyment of work) four types of commitment (clusters) could be identified which can be compared to the types found by Schaarschmidt and Fischer (1996/1997/2001). The four types vary in their commitment in day-to-day tasks as well as in educational reform related tasks measured with different engagement indices (e.g. self reported working time).

The results show that teachers with low commitment (disengagement) mark the most favorable type from a health perspective. But regarding the well-being of schools a higher readiness to exert and an average commitment is necessary.

Schools have to reduce the percentage of teachers with low commitment, exhaustion and over commitment and divide commitment equally amongst all teachers. To find a healthy balance between low commitment and over commitment a variety of conditions are required. Starting points for the promotion of a healthy commitment can be derived from the results.

# INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG .....	II
ZUSAMMENFASSUNG .....	III
SUMMARY .....	IV
INHALTSVERZEICHNIS .....	V
TABELLENVERZEICHNIS .....	VII
ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	VII
1 EINLEITUNG .....	1
1.1 AUSGANGSLAGE UND RELEVANZ DES THEMAS .....	1
1.2 ZIELSETZUNGEN DER ARBEIT .....	2
1.3 THEORETISCHER UND KONZEPTIONELLER BEZUGSRAHMEN .....	3
1.4 AUFBAU .....	4
2 THEORETISCHER HINTERGRUND .....	5
2.1 GRUNDLEGENDE THEORETISCHE ANSÄTZE .....	5
2.1.1 Soziotechnischer Systemansatz .....	5
2.1.2 Salutogenetischer Ansatz .....	6
2.2 WIRKUNGEN VON ARBEIT .....	7
2.2.1 Belastung und Beanspruchung .....	7
2.2.2 Stressmodell .....	9
2.2.3 Beispiele zu Wirkungen von Arbeit .....	12
2.2.3.1 <i>Intrinsische Motivation</i> .....	12
2.2.3.2 <i>Flow-Erleben und Arbeitsfreude</i> .....	13
2.2.3.3 <i>Burnout</i> .....	13
2.2.3.4 <i>Engagement (vs. Disengagement)</i> .....	14
2.3 SCHULE ALS ORGANISATION .....	18
2.3.1 Was unterscheidet die Schule von anderen Organisationen? .....	19
2.3.2 Aktuelle Veränderungen im Schweizerischen Schulsystem .....	22
2.3.2.1 <i>Veränderung der Steuerung</i> .....	23
2.3.2.2 <i>Schulentwicklung und Professionalisierung</i> .....	24
2.3.3 Aufgaben von Lehrpersonen .....	25
2.4 BEDINGUNGEN FÜR GESUNDES ENGAGEMENT .....	29
2.4.1 Tätigkeit und Arbeitsbedingungen .....	29
2.4.1.1 <i>Belastungen</i> .....	31
2.4.1.2 <i>Ressourcen</i> .....	34
2.4.2 Engagierte (Lehr-)Personen .....	39
2.4.2.1 <i>Verhaltens- und Erlebensmuster engagierter Lehrpersonen</i> .....	39
2.4.2.2 <i>Die Balance zwischen Verausgabung und Distanzierung</i> .....	45
2.4.2.3 <i>Demografische Merkmale und Persönlichkeitsmerkmale</i> .....	47
2.4.3 Schulebene .....	53
2.4.4 Schulsystemebene / Umwelt .....	56
2.4.5 Synthese der aufgeführten Bedingungen für gesundes Engagement .....	59
2.4.5.1 <i>Ein Modell zu schul- und personenbezogenen Faktoren</i> .....	59
2.4.5.2 <i>Überblick über die Bedingungen für gesundes Engagement</i> .....	61
3 FRAGESTELLUNG .....	62
3.1 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN .....	62
3.2 ARBEITSMODELL .....	69
4 METHODISCHES VORGEHEN .....	70
4.1 PROJEKTBESCHREIBUNG .....	70
4.2 BESCHREIBUNG DER STICHPROBE .....	71
4.2.1 Repräsentativität der 40 teilnehmenden Schulen .....	73
4.2.2 Repräsentativität der befragten Lehrpersonen .....	73

4.3	ERHEBUNGSINSTRUMENT / OPERATIONALISIERUNG .....	74
4.4	KENNWERTE DER SKALEN.....	83
4.5	ANALYSEVERFAHREN UND IHRE VORAUSSETZUNGEN.....	84
4.5.1	Parametrische vs. nicht parametrische Verfahren .....	84
4.5.2	Clusteranalysen .....	85
4.6	AUFBEREITUNG DER ROHDATEN.....	87
5	ERGEBNISSE UND DISKUSSION.....	88
5.1	BILDUNG VON ENGAGEMENT-TYPEN.....	88
5.1.1	Hierarchische Clusteranalyse (Ward-Verfahren).....	89
5.1.2	Statistische Beurteilung der Clusterlösung .....	90
5.1.3	Inhaltliche Beurteilung und Interpretation der Clusterlösung .....	92
5.1.4	Zusammenfassung und Diskussion .....	96
5.2	DAS AUFTRETEN DER VIER ENGAGEMENT-TYPEN IM ZUSAMMENHANG MIT PERSONENBEZOGENEN KONTROLLVARIABLEN .....	98
5.2.1	Altersbezogene Unterschiede .....	100
5.2.2	Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit vom Anstellungsgrad .....	100
5.2.3	Geschlechtsbezogene Unterschiede .....	100
5.2.4	Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit von der Funktion .....	100
5.2.5	Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit von der unterrichteten Schulstufe/-typ .....	101
5.2.6	Zusammenfassung und Diskussion .....	101
5.3	DIE ENGAGEMENT-TYPEN UND VERSCHIEDENE ENGAGEMENT-INDICES .....	103
5.3.1	Engagement-Indices pro Engagement-Typ .....	103
5.3.2	Zusammenfassung und Diskussion .....	107
5.4	UNTERSCHIEDLICHES ENGAGEMENT NACH EINGESTUFTEM NUTZEN .....	109
5.4.1	Nutzen und Engagement .....	109
5.4.2	Zusammenfassung und Diskussion .....	111
5.5	SUBJEKTIVE ANGABEN UND OBJEKTIVIERBARE ANGABEN .....	112
5.5.1	Berechnung des maximal möglichen Engagements.....	112
5.5.2	Zusammenfassung und Diskussion .....	113
5.6	SCHULISCHE RAHMENBEDINGUNGEN / SCHULBEZOGENE KONTROLLVARIABLEN.....	114
5.6.1	Grösse der Schule .....	115
5.6.2	Zeitpunkt der Einführung einer Schulleitung .....	115
5.6.3	Migrationsanteil in der Schülerschaft .....	116
5.6.4	Zusammenfassung und Diskussion .....	116
5.7	ENGAGIERTE SCHULEN, ENGAGIERTE LEHRPERSONEN .....	117
5.7.1	Indikatoren für schulisches Engagement .....	117
5.7.2	Das Engagement der Schule .....	118
5.7.3	Zusammenfassung und Diskussion .....	120
5.8	MERKMALE DER TÄTIGKEIT UND ARBEITSBEDINGUNGEN IM ZUSAMMENHANG MIT DEM AUFTRETEN DER VIER ENGAGEMENT-TYPEN.....	121
5.8.1	Belastungen nach Engagement-Typ.....	121
5.8.2	Ressourcen nach Engagement-Typ.....	123
5.8.3	Zusammenfassung und Diskussion .....	124
5.9	ÜBERPRÜFUNG DER POSTULIERTEN ZUSAMMENHÄNGE.....	126
5.9.1	Zusammenhänge zwischen Komponenten des Arbeitsmodells.....	126
5.9.2	Zusammenfassung und Diskussion .....	129
5.9.3	Ergänzende Pfadanalysen .....	130
6	ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	136
6.1	THEORETISCHE IMPLIKATIONEN .....	138
6.2	ANSATZPUNKTE ZUR FÖRDERUNG EINES GESUNDEN ENGAGEMENTS .....	139
6.3	GRENZEN UND STÄRKEN.....	142
6.4	IMPLIKATIONEN FÜR WEITERE UNTERSUCHUNGEN .....	145
7	LITERATURVERZEICHNIS .....	146
8	ANHANG.....	166

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Merkmale der Stichprobe der Lehrpersonen (n=746) .....	72
Tabelle 2: Kriterien zur Überprüfung der Repräsentativität der 40 teilnehmenden Schulen inkl. Angaben zur Kriterienerfüllung .....	73
Tabelle 3: Dieser Arbeit zugrunde liegende Skalen und Variablen .....	74
Tabelle 4: Häufigste Zusatzaufgaben, Schulämter und Spezialfunktionen (637 Nennungen) .....	80
Tabelle 5: In welche der folgenden Projekte sind Sie persönlich aktiv involviert (Angaben in Prozent) .....	81
Tabelle 6: In welche der folgenden Projekte ist Ihre Schule aktiv involviert (Angaben in Prozent) .....	82
Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz der Skalen (n=746) .....	83
Tabelle 8: F-Werte zur Bestimmung der Homogenität der eruierten Cluster (n=736) .....	91
Tabelle 9: Mittlere Diskriminanzkoeffizienten der sechs Dimensionen hinsichtlich der vier Engagement-Typen (n=736) .....	92
Tabelle 10: Clustermittelwerte der vier Cluster hinsichtlich der sechs Dimensionen (n=736) .....	93
Tabelle 11: t-Werte für die vier Cluster (Engagement-Typen) (n=736) .....	95
Tabelle 12: Personenbezogene Kontrollvariablen nach Engagement-Typ (n=736) .....	99
Tabelle 13: Hochgerechnete Gesamt-JAZ nach Engagement-Typ (n=736) .....	104
Tabelle 14: Engagement-Indices für ‚in role behavior‘ nach Engagement-Typ (n=736) .....	104
Tabelle 15: Engagement-Indices für ‚extra role behavior‘ nach Engagement-Typ (n=736) .....	105
Tabelle 16: Engagement-Indices für reformerisches Engagement nach Engagement-Typ (n=736) ..	106
Tabelle 17: Engagement und eingestuftes Nutzenpotential nach Engagement-Typ (n=736) .....	109
Tabelle 18: Engagement und eingestuftes Nutzenpotential (n=736) .....	111
Tabelle 19: Prozent des maximal möglichen Engagements nach Engagement-Typ (n=736) .....	113
Tabelle 20: Schulische Rahmenbedingungen nach Engagement-Typ (n=736) .....	114
Tabelle 21: Durchschnittliches Engagement der Schulen (n=736) .....	118
Tabelle 22: Die Verteilung der Engagement-Typen nach schulischem Engagement (n=736) .....	119
Tabelle 23: Belastungen nach Engagement-Typ (n=736) .....	122
Tabelle 24: Ressourcen nach Engagement-Typ (n=736) .....	123
Tabelle 25: Fit-Werte für die konfirmatorische Faktorenanalyse (n=746) .....	132
Tabelle 26: Fit-Werte für das Originalmodell und das spezifizierte Modell (n=203) .....	134
Tabelle 27: Die Passung des spezifizierten Modells im Rahmen der Mehrgruppenanalyse (n=736) ..	135

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Belastungs-Beanspruchungssequenz nach Rudow (1994) .....	8
Abbildung 2: Modifiziertes Stressmodell nach Lazarus und Launier (1981) (Kunz & Nido, 2008, S. 34) .....	10
Abbildung 3: Rahmenmodell zu den Einflussfaktoren der Veränderungsbereitschaft (Nieskens & Schumacher, 2010, S.314) .....	59
Abbildung 4: Rahmenmodell zu den Bedingungen von gesundem Engagement .....	61
Abbildung 5: Arbeitsmodell zu den postulierten Zusammenhängen .....	69
Abbildung 6: Zuwachs der Fehlerquadratsumme bei der Fusionierung der Cluster (n=736) .....	89
Abbildung 7: Clustermittelwerte der vier Cluster hinsichtlich der sechs Dimensionen .....	90
Abbildung 8: Arbeitsmodell zu den postulierten Zusammenhängen .....	127
Abbildung 9: Bestätigte sowie weitere bedeutsame Zusammenhänge ( $r > .3$ ) (gestrichelt) .....	129
Abbildung 10: Korrelative Zusammenhänge zwischen den exogenen Variablen (n=746) .....	132
Abbildung 11: Korrelative Zusammenhänge zwischen den endogenen Variablen – nur signifikante Pfade (n=746) .....	133
Abbildung 12: Spezifiziertes Modell (n=203) .....	135

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage und Relevanz des Themas

Am 8. Februar 2009 scheiterte die Wiederwahl des Aargauer Bildungsdirektors, eines der ambitioniertesten Schweizer Bildungspolitikers, dessen umfassendes Reformpaket teilweise zu grossem Widerstand in der Lehrerschaft geführt hatte und kurz darauf vom Stimmvolk abgelehnt wurde<sup>1</sup>. Diese reformkritische Stimmung zeigt sich auch in anderen Kantonen und in den Schulen, den Medien und der Politik wird vermehrt der Ruf nach einem Stopp der ‚Reformflut‘ oder der ‚Reformitis‘ laut. Allgemein ist die gesamte Volksschule in den letzten Jahren vermehrt in den politischen Fokus gerückt und zahlreiche Vorstösse und Unterschriftensammlungen zielen darauf ab, bestimmte Entwicklungen der letzten Jahre zu korrigieren bis hin zur Forderung nach einem sofortigen Stopp sämtlicher Volksschulreformen (Nido & Trachsler, 2011). Die Bildungspolitik, die Praxistauglichkeit der Ausbildung, Unterrichtsformen und Vieles mehr, wird kritisiert und debattiert. Reformbemühungen werden mit Sparbemühungen, der hohen ‚Burnoutrate‘ von Lehrpersonen sowie dem Lehrpersonenmangel in Verbindung gebracht (z.B. Beglinger, 2010). Es scheint, als ob das hohe, bereits von den Lehrpersonen geforderte Engagement keine zusätzlichen Veränderungen oder Aufgaben mehr vertragen würde.

In dieser angespannten Situation wird die Notwendigkeit einer objektiven und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema des ‚gesunden Engagements‘ von Lehrpersonen sichtbar. Dabei gilt es die Anliegen und Befürchtungen der Lehrerschaft ernst zu nehmen und nochmals aufzuzeigen, welche anspruchsvollen Aufgaben Lehrpersonen in der heutigen Zeit verrichten und welche Wirkungen Arbeit haben kann. So können hohe Anforderungen und Belastungen in der Arbeitstätigkeit verbunden mit mangelnden Ressourcen einerseits zu Fehlbeanspruchungen wie ‚Burnout‘ führen. Andererseits beinhaltet die Lehrtätigkeit aber auch viel Potential für Engagement und Arbeitsfreude. Die vorliegende Arbeit richtet ihren Fokus daher auf die Bedingungen für ein ‚gesundes Engagement‘ von Lehrpersonen, das heisst einem Engagement, welches sich durch eine Balance von Verausgabung und Distanzierungsfähigkeit, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, genügend Erholung, eine geringe Emotionale Erschöpfung sowie durch eine grosse Arbeitsfreude auszeichnet. Bei diesen Ausführungen werden auch die aktuellen Veränderungen der Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern einbezogen. Veränderungen im Rahmen von Schulentwicklung und Profes-

---

<sup>1</sup> 17.5.2009 Ablehnung Bildungskleeblatt



sionalisierung haben einen Einfluss auf die Arbeitstätigkeit und somit auch auf das Engagement von Lehrpersonen. Die zentrale Frage ist, ob die Lehrpersonen unter den jeweils gegebenen Bedingungen engagiert und arbeitsfreudig arbeiten können und falls ja, was engagierte und arbeitsfreudige, sprich ‚gesunde‘, Lehrpersonen und Schulen auszeichnet.

In der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion stösst das Konzept der ‚guten gesunden Schule‘ (Paulus & Schumacher, 2007), welches bei der Verwirklichung ihres umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrags gezielt Gesundheitsinterventionen einsetzt, auf grosses Interesse. So wurde erkannt, dass sich die beiden Ziele Schulqualität und Gesundheit von Lehrpersonen wechselseitig bedingen (Nieskens & Schumacher, 2010). Einen Beitrag zu einer erfolgreichen Schule mit gesunden Lehrpersonen zu leisten, ist trotz der umfangreichen Literatur dazu weiterhin erstrebenswert und sinnvoll. So wuchs im Zusammenhang mit dem Konzept der ‚guten gesunden Schule‘ in letzter Zeit auch das Interesse am konzeptuellen Gegenstück von Burnout und es werden vermehrt Untersuchungen zu Engagement in Abgrenzung zu Involvement und Commitment durchgeführt (Hallberg & Schaufeli, 2006). Da das Interesse daran noch relativ neu ist und bei der Erforschung des Engagements von Lehrpersonen noch viele Fragen offen sind, bietet sich die Beschäftigung mit den Voraussetzungen für ‚gesundes Engagement‘ von Lehrpersonen vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen der Arbeitssituation und der Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen an. Ziel ist es, einen wesentlichen Beitrag zum besseren Verständnis der Anforderungen des Lehrberufs, auch im Rahmen der stetig wiederkehrenden Reformdiskussion, zu leisten. Dabei interessiert die Frage, wie Lehrpersonen auch vor dem Hintergrund der vielfältigen Veränderungen der Anforderungen ein gesundes Engagement beibehalten oder aufbauen können und das von ihnen erwartete ‚in role behavior‘, das heisst das Engagement bezüglich der im Berufsauftrag festgehaltenen Aufgaben sowie das ebenfalls erwartete zusätzliche, freiwillige Engagement – das sogenannte ‚extra role behavior‘ – leisten können ohne sich zu überfordern, zu überengagieren oder auszubrennen. So besteht weiterhin eine grosse Wichtigkeit und Dringlichkeit, Bedingungen zu schaffen, welche die Lehrpersonen und alle im Bildungssystem Tätigen befähigen und motivieren.

## 1.2 Zielsetzungen der Arbeit

Geringe Belastungen und ausreichend Ressourcen sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lehrpersonen bei ihrer Arbeit engagiert, gesund und arbeitsfreudig sind und bleiben und auch bereit sind Reformen mitzutragen und umzusetzen. Dabei hat nebst bedingungsbezogenen (Verhältnisse) und personenbezogenen (Verhalten) Faktoren aber auch die Art und Weise, wie Veränderungen angegangen werden, genauer das Vorgehen bei der Implementierung von Veränderungen, sowie die Inhalte von Reformvorhaben selbst, einen

grossen Einfluss auf das Engagement von Lehrpersonen. Dabei stellt sich die Frage, wie schulische Reformen aufgelegt, kommuniziert und ohne Implementierungsbrüche umgesetzt werden, d.h. wie schulische Veränderungsprozesse gestaltet werden können. Diese Fragen stehen jedoch nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Ziel dieser Arbeit ist es, verschiedene Engagement-Typen zu eruieren, welche sich durch eine unterschiedliche Auseinandersetzung mit den alltäglichen Arbeitsanforderungen sowie bezüglich ihrer Arbeitsfreude und ihrer ‚Gesundheit‘ voneinander unterscheiden. Diese Engagement-Typen sollen anhand verschiedener Kriterien validiert und verglichen werden, wobei überprüft wird, ob sie sich durch ein unterschiedlich hohes Engagement in alltäglichen sowie in reformbezogenen Aufgaben, welches mittels verschiedener Engagement-Indices erhoben wird, auszeichnen. Auch der Zusammenhang der Engagement-Typen mit Arbeitsbedingungen und personenbezogenen Merkmalen steht im Mittelpunkt des Interesses: Was zeichnet engagierte, gesunde und arbeitsfreudige Lehrpersonen und Schulen aus, und wo gibt es Ansatzpunkte, um ein ‚gesundes‘ Engagement zu erhalten oder zu erreichen.

### 1.3 Theoretischer und konzeptioneller Bezugsrahmen

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus einer organisations- und arbeitspsychologischen Perspektive mit Schule als Arbeitsort auseinander.

„Dabei geht es nicht um die Wirkungen von Schule und Unterricht auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern, sondern um Fragen der Gestaltbarkeit von Schule als professionelle Organisation. Zugleich soll exemplarisch belegt werden, dass es sinnvoll ist, bei der Schulentwicklung künftig arbeitswissenschaftlich fundierte Konzepte und Instrumente systematisch zu berücksichtigen.“  
(Krause, Schüpbach, Ulich & Wülser, 2008, S. 7)

Die Arbeits- und Organisationswissenschaften stellen eine systemische Perspektive in den Vordergrund. Um dies zu verdeutlichen, wird im Folgenden der soziotechnische Systemansatz vorgestellt. Der Mensch-Technik-Organisation-Ansatz (MTO-Ansatz) (vgl. Strohm und Ulich, 1997; Ulich, 2011), sowie der mikropolitische Ansatz (Neuberger, 1995) sind weitere zentrale Ansätze, welche aber im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft werden.

## 1.4 Aufbau

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Nach diesem *einleitenden Kapitel* wird im *zweiten Kapitel* der theoretische Hintergrund aufgeführt. Grundlegende Ansätze zu Wirkungen von Arbeit, der Zusammenhang von Belastungen und Beanspruchungen sowie ein Stressmodell werden vorgestellt. Anschliessend werden zentrale Wirkungen von Arbeit wie beispielsweise Burnout und Engagement eingeführt. Was die Schule von anderen Organisationen unterscheidet und wie sich aktuelle Veränderungen im Schweizerischen Schulsystem auf die komplexen Aufgaben von Lehrpersonen auswirken, wird im Anschluss daran aufgeführt. Aufbauend auf diesen theoretischen Ausführungen werden Bedingungen für gesundes Engagement abgeleitet. Dabei wird auf die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen, Personen- und Schulmerkmale sowie Umweltfaktoren eingegangen. Im Anschluss an die Ausführungen werden die aufgeführten Bedingungen in einem Modell veranschaulicht. In *Kapitel drei* werden die Fragestellungen, Hypothesen sowie ein erstes Arbeitsmodell vorgestellt. Im *Kapitel vier* werden das methodische Vorgehen, das zugrundeliegende Projekt, die Stichprobe, die Erhebungsinstrumente und die Analyseverfahren aufgeführt. Die Ergebnisse werden in *Kapitel fünf* ausgiebig erläutert und diskutiert. Im *sechsten und letzten Kapitel* werden die Ergebnisse zusammengefasst und Implikationen für weitere Untersuchungen abgeleitet.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Grundlegende theoretische Ansätze

#### 2.1.1 Soziotechnischer Systemansatz

Der soziotechnische Systemansatz liefert wertvolle Hinweise dafür, wie eine humane und zugleich wirtschaftliche Arbeits- und Organisationsgestaltung sichergestellt werden kann. Der Ansatz baut darauf auf, dass Unternehmen als soziotechnische Systeme zu begreifen und zu gestalten sind und menschliche Arbeit in Arbeitssystemen stattfindet, die aus einem sozialen (Menschen), und einem technischen (technische Einrichtungen) Teilsystem bestehen. Soziotechnische Systeme sind offene, dynamische und komplexe Systeme, welche mit der Erfüllung von Primäraufgaben (wertschöpfend) und Sekundäraufgaben (systemerhaltend) beauftragt sind. Die effiziente Gestaltung dieser Arbeitssysteme setzt die gemeinsame Optimierung von sozialem und technischem Teilsystem voraus. Bei der Gestaltung von Arbeitssystemen steht das Primat der Aufgabe im Vordergrund, d.h. die Aufgabe stellt die wesentliche Verbindung zwischen dem technischen System und den Arbeitsrollen im sozialen System her (Ulich, 2005/2011). Nach Schüpbach (2008, S.29ff.) kann der soziotechnische Ansatz wie folgt auf die Schule übertragen werden: Schulen sind soziotechnische Systeme, d.h. offene, dynamische und komplexe Systeme, welche sehr empfindlich auf ‚Turbulenzen‘ wie beispielsweise Reformen reagieren. Turbulenzen können in den Arbeitsabläufen Schwankungen und Störungen verursachen, welche sich auf das gesamte Arbeitssystem ausbreiten. Das technische Teilsystem ist kaum in der Lage darauf zu reagieren und überträgt und verstärkt die Schwankungen und Störungen eher. Die Menschen (das soziale Teilsystem) können sich dem nicht entziehen und die Störungen wirken bedrohlich und belastend. Die Empfindung von Bedrohlichkeit (primary appraisal) sowie die Unmöglichkeit die Situation zu verlassen oder zu vermeiden (secondary appraisal) gilt nach dem transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Launier, 1981) als zentrale Bedingung für die Entstehung von Stress. Wie diese Mechanismen vor sich gehen wird in Abschnitt 2.2.2 noch genauer aufgezeigt.

Anhand dieser Ausführungen wird klar, warum die einleitend beschriebene aktuelle Situation mit den vielen Reformen für Lehrpersonen bedrohlich wirkt und zu Stress und Abwehrreaktionen führen kann. Der soziotechnische Systemansatz bietet somit einen konzeptuellen und methodischen Orientierungsrahmen, der auch für die in dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragen einen wesentlichen Beitrag zu leisten vermag (vgl. Schüpbach & Zölch, 2004; Ulich, 2005/2011).

In soziotechnischen Systemen können sich bei sehr ähnlichen technisch-funktionalen Voraussetzungen sehr unterschiedliche organisationale und sozio-kulturelle Gegebenheiten entwickeln (distinctiveness nach Orton & Weick, 1990), weshalb die soziotechnische Systemanalyse als Mehrebenenanalyse konzipiert wird. So hilft der soziotechnische Ansatz bei der Erklärung der grossen Unterschiede, welche zwischen einzelnen Schulen gefunden werden können (Fend, 1982 und Abschnitt 2.4.3). Obschon das technische Teilsystem unumgängliche Rahmenbedingungen vorgibt (z.B. Stunden- und Lehrpläne, Klasseneinteilungen, räumliche Gegebenheiten etc.), bietet es auch Gestaltungs- und Handlungsspielräume, welche erkannt und genutzt werden müssen (Schüpbach, 2008, S.32). Dabei ist es interessant nach Zusammenhängen zwischen dem technisch-technologischen und dem sozialen Teilsystem, d.h. organisationalen und sozio-kulturellen Ausprägungen an Schulen (sogenannten Schulvariablen) und verschiedenen Variablen auf Personenebene wie beispielsweise Gesundheit und Engagement zu suchen. So konnten u.a. Bauer und Kanders (1998) zeigen, dass Merkmale auf der Ebene der einzelnen Schule eine herausragende Bedeutung für das Belastungserleben der Lehrpersonen haben.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich eng am soziotechnischen Systemansatz, wie auch die Studien, welche die Grundlage für die vorliegende Arbeit bilden (Ulich, Inversini & Wülser, 2002; Ulich, Trachsler, Wülser & Inversini, 2003; Trachsler, Ulich, Inversini, Wülser, Brüggen, Nido & Herms, 2006; Nido, Ackermann, Trachsler, Brüggen & Ulich, 2008).

Nebst dem soziotechnischen Systemansatz bildet der salutogenetische Ansatz eine weitere Grundlage für die vorliegenden Überlegungen.

### 2.1.2 Salutogenetischer Ansatz

Im Rahmen von Erklärungsansätzen zum Engagement von Lehrpersonen spielt die ressourcenorientierte (salutogene) Perspektive von Antonovsky (1987/1997) eine zentrale Rolle. Bei diesem Ansatz wird nicht gefragt, was Menschen krank macht, sondern was sie trotz Belastungen gesund erhält (Rimann & Udris, 1993). Das heisst auf diese Arbeit übertragen, wie Lehrpersonen trotz der vielfältigen Anforderungen und Veränderungen engagiert, gesund und arbeitsfreudig bleiben können.

Da nebst objektiven Arbeitsbedingungen die subjektive Wahrnehmung der Arbeitssituation eine wesentliche Rolle für die Wirkungen von Arbeit spielt, werden im Folgenden Ansätze zur Erklärung der Wirkungen von Arbeit zusammen mit für diese Arbeit zentralen Beispielen vorgestellt.

## 2.2 Wirkungen von Arbeit

Um die Wirkung von Arbeit im arbeitenden Menschen zu erklären gibt es eine Vielzahl von Modellen und Erklärungsversuchen. Eine viel zitierte Möglichkeit der Erklärung bietet das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1966) und Lazarus und Launier (1981). Bevor dieses jedoch vorgestellt wird, gilt es zwei für das Verständnis der Wirkungen von Arbeit zentrale Konzepte, ‚Belastung‘ und ‚Beanspruchung‘ einzuführen.

### 2.2.1 Belastung und Beanspruchung

Gemäss Ulich (2011) hat sich das Konzept in der deutschsprachigen Arbeitswissenschaft durchgesetzt, wonach Belastungen als Einwirkungsgrössen und Beanspruchungen als Auswirkungsgrössen verstanden werden. Belastungen können als objektive, von aussen her auf den Menschen einwirkende Grössen und Faktoren bezeichnet werden, und Beanspruchungen als deren Auswirkungen im Menschen und auf den Menschen (Rohmert & Rutenfranz, 1975, S.8). Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass es sich nicht um einfache automatische Reiz-Reaktionsmuster handelt, sondern dass Vermittlungs- und Rückkoppelungsprozesse die Beziehungen zwischen Belastungen und Beanspruchungen in vielfältiger Art und Weise beeinflussen (Ulich, 2011, S.471). Da Belastungen auch mit Beanspruchungen und Folgen verbunden sein können, die nützlich, lohnend und persönlichkeitsfördernd sind, wird im Folgenden für negative, das heisst hohe psychophysische Kosten verursachende oder gesundheitsschädliche Beanspruchungen, welche keine Lernprozesse auslösen können, der Begriff Fehlbeanspruchungen verwendet (Hacker & Richter, 1984).

Für den Lehrberuf hat Rudow (1994) ein Rahmenmodell entwickelt, welches sich dafür eignet, die Wirkungen der Arbeit in der Lehrertätigkeit zu analysieren und die Abfolge von Belastung und Beanspruchung zu verdeutlichen (Abbildung 1). Rudow's Arbeit beruht auf den tätigkeits- und handlungstheoretischen Annahmen von Lazarus (1966), dem Stressmodell von Lazarus und Launier (1981), sowie dem Stressmodell von Selye (1975). Wertvoll ist dabei die von Rudow (1994) aufgegriffene Unterscheidung zwischen objektiven Belastungen und subjektiven Belastungen sowie zwischen kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen und langfristigen Beanspruchungsfolgen.

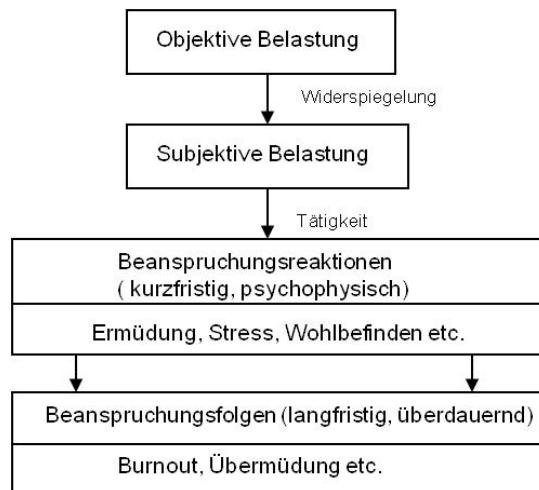


Abbildung 1: Belastungs-Beanspruchungssequenz nach Rudow (1994)

Unter *objektiver Belastung* werden alle Faktoren zusammengefasst, welche unabhängig von der Lehrperson im Lehrberuf auftreten können. Objektive Belastung muss als wertindifferentes Phänomen verstanden werden. Dazu gehören die Arbeitsaufgaben (Bildungs- und Erziehungsaufgaben) und die Arbeitsbedingungen, wozu soziale Beziehungen und arbeitsorganisatorische Bedingungen (z.B. die Anzahl Stunden pro Woche) gezählt werden. Hinzu kommen arbeitshygienische Faktoren (z.B. Lärm) sowie gesellschaftliche Bedingungen (z.B. schlechtes Image des Lehrberufs) (Rudow, 1994, S. 42ff.; Krause & Dorsemagen, 2007). Auch das soziale Umfeld der Schule wie beispielsweise ein hoher Migrationsanteil und die Arbeitssituation an einzelnen Schulen (Konflikte im Kollegium, fehlende Wertschätzung, Unterrichtsstörungen) können zu den objektiven Belastungen des Lehrberufes gezählt werden (Kaempff & Krause, 2004). *Subjektive Belastung* entsteht durch die Wahrnehmung, Bewertung und kognitive Verarbeitung der objektiven Belastung. Das heisst, dass ein und dieselbe Aufgabe oder Gegebenheit von verschiedenen Lehrpersonen subjektiv unterschiedlich belastend erlebt wird. Bei der Entstehung von subjektiven Belastungen spielen Vorerfahrungen und persönliche Merkmale eine wichtige Rolle. Beispiele solcher subjektiver Belastungen sind die subjektive Wahrnehmung von Tätigkeitsmerkmalen (z.B. wenig Entscheidungsspielraum), Organisationsmerkmale (z.B. geringe Karriereöglichkeiten) oder soziale Beziehungen (z.B. ungünstiges Schulklima) (Krause & Dorsemagen, 2007; Kunz & Nido, S.40, 2008). Die subjektive (oder psychische) Belastung ist entscheidend für das Handeln, da sie die Bewältigungsprozesse initiiert (vgl. Abbildung 1 und 2). Infolge anhaltender Arbeitstätigkeit treten Beanspruchungen auf, wobei unter *Beanspruchungsreaktionen* kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene und unter *Beanspruchungsfolgen* überdauernde, chronische und nur bedingt reversible psychophysische Phänomene verstanden werden. Als Beispiele für positive Beanspruchungsreaktionen führt Rudow kognitive Aktivität und Wohl-

befinden auf, für positive Beanspruchungsfolgen Wissen sowie emotionale Stabilität (1994, S.46f.). Negative Beanspruchungsreaktionen sind beispielsweise psychische Ermüdung, Monotonie, Sättigung und Stress (vgl. Hacker & Richter, 1984). Chronischer Stress und Übermüdung sowie Burnout sind mögliche negative Beanspruchungsfolgen (Rudow, 1994, S.50). Diese Liste kann noch erweitert werden. Eine Liste möglicher Wirkungen von Belastungen inklusive einer Klassifikation möglicher negativer Beanspruchungen wurde von Kaufmann, Pornschlegel und Udris (1982) zusammengestellt und findet sich in Ulich (2011, S.472).

Nebst den anschliessend vertieft aufgeführten Wirkungen von Arbeit, sind noch Wirkungen von Arbeit auf die Persönlichkeitsentwicklung zu erwähnen. So hat Erwerbsarbeit auch *psychosoziale Funktionen* (Semmer & Udris, 2004): Aktivität und Kompetenz, Zeitstrukturierung, Kooperation und Kontakt, soziale Anerkennung, persönliche Identität (für eine Übersicht siehe Ulich, 2011, S.496). Es finden sich auch vielfältige *Wechselwirkungen mit der arbeitsfreien Zeit*, wobei die neuesten Erkenntnisse zu Life Domain Balance (siehe Ulich, 2011, S.514ff.; Ulich & Wiese, 2011) oder zu sogenannten Spillover-Effekten (Hecht & Boies, 2009) hier nicht weiter vertieft werden können.

Im Folgenden wird das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Launier (1981) vorgestellt, welches den wichtigen Stellenwert kognitiver Bewertungsprozesse sowie individueller Ressourcen und Bewältigungsstrategien bei der Entstehung von Beanspruchungen verdeutlicht<sup>2</sup>.

### 2.2.2 Stressmodell

Das transaktionale Stressmodell liefert einen Erklärungsansatz, weshalb als Folge der Ausführung von Arbeit unter vergleichbaren äusseren Bedingungen ein gewisser Teil von Lehrpersonen krank wird, ein anderer Teil aber engagiert, gesund und arbeitsfreudig bleibt. Der Grund dafür liegt in individuell unterschiedlichen Bewertungsprozessen und Bewältigungsstrategien. Vereinfacht dargestellt geht das Modell von Lazarus und Launier (1981) von einer primären Bewertung einer Situation aus (primary appraisal), bei welcher ein zunächst neutra-

---

<sup>2</sup> Auf weitere relevante Konzepte wie das von Oesterreich (2001) formulierte Belastungs-Beanspruchungskonzept, die Auftrags-Auseinandersetzungskonzeption (Hacker 1986,1991; Richter & Hacker, 1998), die Handlungsregulationstheorie (Oesterreich & Volpert, 1987) oder Beanspruchungs-Erholungs-Zyklen (Semmer, Grebner & Elfering, 2010) wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Sie liefern aber weitere wertvolle Erklärungsmöglichkeiten für das äusserst komplexe Zusammenspiel von Belastungen, Ressourcen und daraus resultierenden Beanspruchungen, wobei Persönlichkeitsmerkmale in diesen Konzepten jedoch meist keine Beachtung finden.



ler Reiz (Stimulus)<sup>3</sup> positiv, neutral oder negativ beurteilt wird. So wird beispielsweise die Aufforderung sich in einer Projektgruppe zu beteiligen (Reiz/Stimulus) je nach Lehrperson unterschiedlich bewertet. Die eine Lehrperson empfindet die Aufforderung im Sinne einer zusätzlichen Belastung negativ – eine andere Lehrperson kann die Aufforderung als positive Herausforderung bewerten. Auf die primäre Bewertung der Situation folgt eine sekundäre Bewertung der individuell vorhandenen Handlungsressourcen (secondary appraisal). Das Individuum schätzt die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und Fähigkeiten für den Umgang mit der Situation ein und wendet diese an, beziehungsweise greift auf die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen zurück, um die Situation zu meistern und die Rückmeldung über die Adäquatheit der Bewältigungshandlung führt anschliessend zu einer Neubewertung der Situation (siehe Abbildung 2).

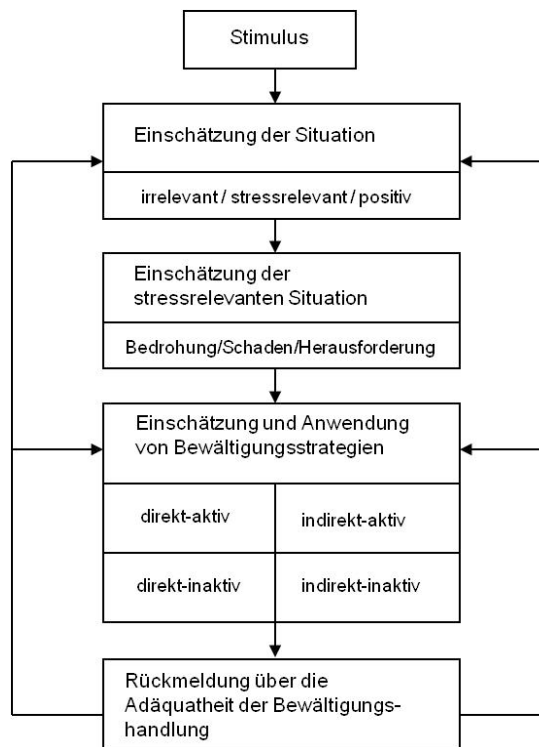


Abbildung 2: Modifiziertes Stressmodell nach Lazarus und Launier (1981) (Kunz & Nido, 2008, S. 34)

Die daraus resultierende ‚Stressreaktion‘ wird von den Autoren in ihren ursprünglichen Arbeiten auch dann als ‚Stress‘ bezeichnet, wenn der Reiz in der primären Bewertung als positiv, d.h. als eine Herausforderung eingeschätzt wird. Dies entspricht der Stressdefinition von Selye (1975), der Stress als die unspezifische Reaktion des Organismus auf jede Art von Anforderung interpretiert. ‚Stress‘ kann jedoch auch anders/enger definiert werden, bei-

<sup>3</sup> Oft wird für ‚Reiz‘ auch der Begriff Stressfaktor, Stressor oder Belastung verwendet, wobei oftmals eine inkonsistente Begriffsverwendung anzutreffen ist (Ulich, 2011, S.485).

spielsweise als ein persönlich bedeutsamer und unangenehm erlebter Ungleichgewichtszustand (Semmer, 1984). Diese engere Definition steht dann für eine mögliche negative Wirkung von Arbeit, wo ein stressrelevanter Stimulus als Bedrohung eingeschätzt wird und keine adäquaten Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen.

So sind auch je nach Situation bestimmte Bewältigungsstrategien (Copingstrategien) erfolgversprechender als andere. Bewältigungsstrategien können nach Aronson, Pines & Kafry (1983) in direkte und indirekte Strategien aufgeteilt werden. Direkte Bewältigungsstrategien beziehen sich auf den Stimulus (Quelle des Stresses) und indirekte Bewältigungsstrategien beziehen sich auf die eigene Person (innere Strategien). Es gibt aktive und inaktive Bewältigungsstrategien, was mit der Unterscheidung in direkte und indirekte Strategien zu vier Typen von Bewältigungsstrategien führt (Aronson, Pines & Kafry, 1983; zit. nach Kunz & Nido, 2008, S.34):

- direkt-aktiv: Stimulus verändern
- indirekt-aktiv: sich selbst verändern und sich an die Situation anpassen
- direkt-inaktiv: Stimulus ignorieren oder vermeiden
- indirekt-inaktiv: Ablenkung durch Musik, TV-Konsum, Alkohol, Drogen, Krankwerden

Direkt-aktive Strategien gelten als besonders erfolgreich. Dies gilt aber nur für Situationen, die tatsächlich veränderbar sind (Pines & Kafry, 1982). Falls bei schwer veränderbaren Situationen oder wenig Erfolg versprechenden Bewältigungsmöglichkeiten lösungsorientierte Strategien nicht zum Ziel führen, kann auch Vermeidung (direkt-inaktiv) kurzfristig stressreduzierend wirken, wobei Vermeidung aber langfristig häufig zur Erhöhung von Stress beiträgt. Auch kann die bei Lehrpersonen oft beobachtete anfängliche Steigerung der Anstrengung bei Belastungen kurzfristig Erfolg bringen, langfristig jedoch zu Ermüdung führen. Eine weitere oftmals beobachtete Bewältigungsstrategie ist eine Verringerung des Engagements. Diese Taktik zur Verminderung von Stress kann aber auch ein erhöhtes Risiko bedeuten und weiteren Stress nach sich ziehen (Aronson, Pines & Kafry, 1983; Burisch, 2006). So erhöht sich die Gefahr von Krankheit, wie beispielsweise Burnout, wenn eine stressrelevante Situation wiederholt nicht erfolgreich bewältigt werden kann (z.B. Barth, 1992), respektive ein stresshafter Zustand über längere Zeit erhalten bleibt und keine adäquate *Erholung* stattfindet (z.B. Fritz & Sonnentag, 2006). Auch der Verlust von Kontrolle ist eine entscheidende Bedingung für chronischen Stress (Semmer & Udris, 2004, S.182). So konnte Karasek (1979) auch zeigen, dass hohe Arbeitsanforderungen vor allem dann zu Stress führen, wenn sie mit einem kleinen Entscheidungs- und Kontrollspielraum verbunden sind, womit organisationale Faktoren in bedeutendem Masse zu Stress von Lehrpersonen beitragen (Byrne, 1991). Folgen von lang andauerndem Stress oder häufig einwirkendem Stress, der nicht als bewältigbar erlebt wird, beeinträchtigt nicht nur das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit,

sondern führt auch zu Störungen im Sozialverhalten und in der Persönlichkeitsentwicklung (Hacker & Richter, 1980, S.78; zit. nach Ulich, 2011, S.489).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die subjektive Einschätzung von Situationsanforderungen aufgrund von früheren Erfahrungen, Erwartungen, sowie eigenen Handlungsmöglichkeiten, Bewältigungsstilen, Wissen und Kompetenzen, zum zentralen Bestandteil der Stressverarbeitung wird und somit auch zur Erklärung der Wirkungen von Arbeit beiträgt.

Im Folgenden werden einige für diese Arbeit zentrale Wirkungen von Arbeit aufgeführt und kurz beschrieben: intrinsische Motivation, Flow-Erlebnis, Burnout und Engagement.

## 2.2.3 Beispiele zu Wirkungen von Arbeit

### 2.2.3.1 *Intrinsische Motivation*

*Intrinsische Motivation* (Hunt, 1965; Heckhausen, 1980) wird auf die Lernmotivation bezogen und geht von inneren Anreizen aus, die in der Sache oder der Aufgabe liegen. Sie entsteht ohne äussere Gründe, respektive Verstärkung von aussen (nach Häcker & Stapf, 2009, S.488). Dass die Entstehung von intrinsischer Motivation an die Ausführung der Aufgabe gebunden ist, wurde von Hackman und Oldham (1975) aufgegriffen. Nach den von ihnen formulierten ‚Job Characteristics‘, muss das Erleben der Arbeit drei Grundbedingungen erfüllen:

- erlebte Bedeutsamkeit der eigenen Arbeit
- erlebte Verantwortung für die Ergebnisse der eigenen Arbeit
- Wissen über die aktuellen Resultate der eigenen Arbeit, besonders über die Qualität der Ergebnisse

Diese Grundbedingungen können über die Tätigkeitsmerkmale Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit, Bedeutsamkeit, Autonomie und Rückmeldung mittels des Job Diagnostic Survey (JDS) erhoben werden, woraus anschliessend ein ‚Motivationspotential‘ für Tätigkeit berechnet werden kann. Nach Deci und Ryan (1993) gibt es drei zentrale Voraussetzungen für das Entstehen bzw. Aufrechterhalten von intrinsischer Motivation, welche sich teilweise mit den Grundbedingungen von Hackman und Oldham (1975) decken: Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit.

Diese Ausführungen sind auch im Zusammenhang mit Engagement von Bedeutung, da intrinsische Motivation auch als eine mögliche Erklärung von Engagement gesehen werden kann.

### 2.2.3.2 *Flow-Erleben und Arbeitsfreude*

Ein der intrinsischen Motivation sehr nahe stehendes Konstrukt ist das sogenannte *Flow-Erleben*, welches von Csikszentmihalyi (1975/1992) geprägt und definiert wurde, wobei die Definition ständig erweitert wird (für eine Zusammenfassung der Flow-Definitionen und einen Überblick über die bisherige Forschung siehe Demerouti, 2006). Zusammenfassend kann Flow als das Erleben intrinsisch motivierten Handelns verstanden werden, in welchem wahrgenommene Herausforderungen und Fähigkeiten einander entsprechen. Flow wird gefühlt, wenn man sich so auf die Tätigkeit fokussiert, dass man alles um sich herum vergisst. Flow wird in einer Arbeit von Bakker (2008) untersucht, wobei Flow durch Absorption, Arbeitsfreude und intrinsische Motivation charakterisiert wird. Studien haben des Weiteren gezeigt, dass Flow häufiger bei der Arbeit auftritt als in der Freizeit (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989). Interessant ist die Erkenntnis, dass Flow nur bei pflichtbewussten Mitarbeitenden zu einem verbesserten ‚in-role‘ oder ‚extra-role‘ Verhalten (siehe Abschnitt 2.3.3) respektive einer höheren Performanz/Leistung führt, woraus geschlossen werden kann, dass Persönlichkeitsfaktoren die Beziehung zwischen Flow und Leistung moderieren (Demerouti, 2006, S.274f.).

Eine gewisse Nähe zum Flow-Erleben weist *Arbeitsfreude* auf (Ulich, 2011, S.148), wobei Arbeitsfreude dort auftritt, wo Mitarbeitende einen Einfluss auf die Mittel und Ziele ihrer beruflichen Tätigkeit haben (Friedman, 1952, S.359). Arbeitsfreude kann dabei als prozessbezogene Emotion bezeichnet werden, im Unterschied zu Arbeitszufriedenheit, welche als ergebnisbezogen betrachtet wird (Temme & Tränkle, 1996, S.286; zit. nach Ulich, 2011, S.148).

Flow-Erleben und Arbeitsfreude weisen wiederum eine gewisse Nähe zu Engagement auf. So könnte hohes durch intrinsische Motivation bedingtes Engagement bei der Ausführung einer Tätigkeit zu Flow-Erleben und Arbeitsfreude führen und Engagement ebenfalls in Verbindung mit Persönlichkeitsmerkmalen gebracht werden, worauf in Abschnitt 2.4.2.3 noch vertieft eingegangen wird.

Anschliessend wird auf eine der am besten erforschten und beschriebenen Wirkungen von Arbeit eingegangen, um welche man nicht herum kommt, auch wenn man die Lehrtätigkeit von einer salutogenetischen Perspektive heraus betrachtet: Burnout.

### 2.2.3.3 *Burnout*

Bei Kunz und Nido (2008) und Wülser (2006/2011) findet sich eine ausführliche Zusammenstellung zu Burnout im Lehrberuf, welcher entnommen werden kann, dass der (Mode-) Begriff ‚Burnout‘, obschon er bildhaft und intuitiv verständlich ist, bei genauerem Hinsehen eine grosse Unschärfe beinhaltet und ganz unterschiedlich definiert wird. So gibt es bis heute keine Definition von Burnout, die als Standard akzeptiert ist. Aus der Vielfalt von Definitions-

möglichkeiten kann der bekannteste Ansatz, an welchem sich viele Autoren orientieren (u.a. Enzmann & Kleiber, 1989; Barth, 1992; Rudow, 1994) aufgeführt werden: das von Maslach und Jackson (1986, S.1) entwickelte Maslach Burnout Inventory (MBI), in welchem sie Burnout als ein Syndrom definieren, welches aus *Emotionaler Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *dem Gefühl reduzierter Leistungsfähigkeit* zusammengesetzt ist. Emotional Erschöpfte fühlen sich in ihrer Zusammenarbeit mit anderen Menschen gefühlsmässig überfordert und ausgelaugt. Sie haben den Eindruck, dass von ihnen mehr verlangt wird, als sie zu geben imstande sind. Depersonalisation beinhaltet eine nicht mitfühlende, ablehnende, zynische und objekthafte Wahrnehmung der Klienten, Patienten beziehungsweise der Schülerinnen und Schüler. Subjektiv wahrgenommene reduzierte Leistungsfähigkeit äussert sich darin, dass man sich bei seiner Arbeit weniger kompetent fühlt und das Gefühl hat, weniger erfolgreich zu sein. Man entwickelt ein negatives Selbstbild in Bezug auf die eigene Arbeit, welches auch auf den privaten Bereich ausstrahlen kann. Zu diesen drei Hauptdimensionen von Burnout können weitere Begleiterscheinungen hinzukommen: eine allgemeine berufliche Unzufriedenheit, Angstgefühle, psychosomatische Beschwerden, starke Niedergeschlagenheit bis hin zu Depression sowie ein erhöhter Medikamenten- und Drogenkonsum (Körner, 2002, S. 25). Metaanalysen konnten zeigen, dass Emotionale Erschöpfung und Depersonalisation stärker miteinander korrelieren als mit der Dimension reduzierte Leistungsfähigkeit, welche allgemein als die schwächste Burnoutdimension bezeichnet wird, wobei Emotionale Erschöpfung als der robusteste Faktor gilt. Emotionale Erschöpfung wird zusammen mit Depersonalisation auch 'Kern des Burnout' genannt (Green, Walkey & Taylor, 1991; Lee & Ashford, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998, Maslach et al., 2001).

Burnout und Engagement können wie gleich gezeigt wird, als Gegensätze interpretiert werden, auf jeden Fall scheint das Alltagsverständnis von Engagement mit Burnout nichts zu tun zu haben. Um aber über das Alltagsverständnis von Engagement hinaus zu kommen, werden im Folgenden Definitionsmöglichkeiten vorgestellt und die in dieser Arbeit im Zentrum stehende Wirkung von Arbeit – das *Engagement* – wird etwas ausführlicher beschrieben.

#### 2.2.3.4 *Engagement (vs. Disengagement)*

Der Begriff Engagement wird bei Lehrpersonen sehr häufig verwendet, jedoch meist ohne theoretische Reflexion.

Engagiert sein bedeutet ein starkes persönliches Interesse an etwas zu haben, sich verpflichtet und gebunden zu fühlen, sich für etwas einzusetzen und einen geistigen Standpunkt zu vertreten (aus Duden) und ist auch ein zentrales Element in Modellen zur professionellen Lehrperson (z.B. Helmke, 2006, 2009), wobei die Nähe zu den Begriffen Identifikation, Commitment und Involvement auffällt (Schmitz & Voreck, 2011, S.15).

Maslach und Leiter (1997, S.34) definieren Engagement als das Gegensatz zu Burnout: „Energy, involvement, and efficacy – these are the direct opposites of the three dimensions of burnout“. Demnach könne Engagement mittels des MBI erhoben werden, wobei die Autoren Burnout und Engagement als zwei Pole auf einem Kontinuum sehen. Dies wird aber hinterfragt und es leuchtet auch ein, dass die Abwesenheit von Burnout nicht mit Engagement gleichgestellt werden kann und engagierte respektive überengagierte Lehrpersonen gleichzeitig auch ausgebrannt oder auch einfach nur emotional erschöpft sein können. Auch konnte gezeigt werden, dass negative und positive Affekte unabhängige und negativ korrelierte Konstrukte darstellen und nicht gegenseitige Pole auf einer Dimension (Russell & Carroll, 1999) sind, woraus gefolgert werden kann, dass Burnout und Engagement unabhängige, aber negativ korrelierte Dimensionen darstellen und mittels verschiedener Instrumente erfasst werden sollten (Schaufeli & Bakker, 2004, S.294). Schaufeli und Bakker (2004) definieren Engagement als einen positiven, erfüllenden, arbeitsbezogenen Gemütszustand, der durch Energie, Hingabe und Absorption charakterisiert werden kann (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002), wobei Energie und Hingabe als Gegensatz zu Erschöpfung und Depersonalisation gesehen werden können und Absorption dem Konzept Flow nahe kommt, aber im Gegensatz dazu eher einen längerfristigen und überdauernden Gemütszustand beschreibt. Engagement in diesem Sinne kann mit dem *Utrecht Work Engagement Scale* erfasst werden und gilt wie Burnout als multidimensionales Konstrukt. Die Ergebnisse von Schaufeli und Bakker (2003, S.309) bestätigen, dass Burnout und Engagement auf zwei separate, moderat korrelierte Dimensionen laden und Emotionale Erschöpfung und Depersonalisation die Kerndimensionen von Burnout, Energie und Hingabe die Kerndimensionen von Engagement sind.

Ein anderer relativ weit verbreiteter Ansatz zur Definition von Engagement stammt von Schaarschmidt und Fischer (1996), welche Engagement mittels der fünf Dimensionen subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit erfassen (mehr dazu in Abschnitt 2.4.2.1)

Eine neuere Arbeit von Schmitz und Voreck (2011) definiert und erfasst Engagement als Gegenpol von Disengagement, wobei innere Kündigung als das Extrem von Disengagement bezeichnet wird, welche mit einer Distanzierung von der beruflichen Pflichterfüllung und einer Minimierung des Arbeitseinsatzes einhergeht (Höhn, 1983, S.35). Schmitz und Voreck erfassen daher Engagement mittels einer Skala zur Inneren Kündigung (5 Items) und teilen die Skala am Midpoint in zwei Gruppen (Engagierte vs. Nicht Engagierte) (ebd. S.118ff.).

Allgemein gilt aber die Erfassung von Engagement als schwierig, da direkte Beobachtung kaum realisierbar ist sowie Effekte sozialer Erwünschtheit auftreten können und das Verhal-

ten disengagierter Lehrpersonen ganz vielfältig aussehen kann: keine Überzeit, keine zusätzlichen freiwilligen Aufgaben, keine Vorschläge, keine Kritik, Meidung schulbezogener Aufgaben, Desinteresse an innerschulischen Aktivitäten und Fortbildungen, lange Bearbeitungszeiten für Korrekturen etc., wobei die Grenzen der Auffälligkeit oftmals geschickt unterschritten werden (eine lange Liste möglicher Verhaltensweisen findet sich in Schmitz & Voreck, 2011, S.64f.).

Auch gilt es zu beachten, dass es verschiedene *Formen* von Engagement / Disengagement gibt. So können nach Schmitz und Voreck (2011) verschiedene Formen hinsichtlich des Ausprägungsgrades und der Genese, auf die Organisation bezogenes Disengagement, auf die berufliche Tätigkeit, auf die Schülerinnen und Schüler bezogenes Disengagement sowie aktive und passive Formen (Löhnert, 1990, S.32ff.) unterschieden werden. Hinsichtlich der Genese kann eine Vielfalt von möglichen *Ursachen* von Disengagement aufgezählt werden – auf Modelle zum Verlauf, das heisst dem graduellen Prozess des Rückzugs vom Engagement (Engagement -> Disengagement -> innere Kündigung), wird hier nicht eingegangen, da der Stand der Forschung noch nicht besonders weit ist (siehe Schmitz & Voreck, 2011, S.87ff.). Obschon mehrere Autoren innere Kündigung als Gegenpol zu Engagement setzen, muss angemerkt werden, dass nicht bestätigt werden kann, dass man engagiert gewesen sein muss, um sich disengagieren zu können (Schmitz & Voreck, 2011, S.41). Vielmehr wird eine ähnliche Genese wie bei Burnout angenommen, wo überhöhte und unklare Ziele als mitverantwortlich angesehen werden (Friedman, 1996; Schmitz, 1998; Schmitz & Leidl, 1999). Für Disengagement werden geringe Möglichkeit zur Situationskontrolle mit Misserfolgs- und Hilflosigkeitserfahrungen (Faller, 1993, S.93), fehlende Handlungskompetenz (Wissen und Können, Schmitz & Voreck, 2011, S.73) sowie der Bruch des psychologischen Arbeitsvertrages als ursächlich angesehen<sup>4</sup> (z.B. Faller, 1993; Löhnert, 1990; Richter, 1999). Unter psychologischem Vertrag (Psychologischer Kontrakt nach Rousseau, 1995, S.123ff.) werden die Annahmen einer Person hinsichtlich der Bedingungen einer wechselseitigen Austauschvereinbarung verstanden. Dabei sind Erwartungen und Wünsche bezüglich Kosten und Nutzen nicht schriftlich fixiert und gemäss der Reziprozitätsnorm geregelt, was bedeutet, dass bei der Wahrnehmung eines Ungleichgewichts / Bruches des psychologischen Vertrages als Versuch der Wiederherstellung des sozialen Gleichgewichtes, auf Engagement verzichtet respektive die eigene Leistung gesenkt wird, um den eigenen Beitrag der unbefriedigenden Arbeitssituation anzupassen (Equity-Prinzip, Adams 1965). Ein Bruch des psychologischen Vertrages kann dabei bezüglich jeder Bezugsgruppe wahrgenommen werden (Schmitz & Voreck, 2011, S.255) und es kann vielfältige Ursachen für Störungen des sozialen Gleichgewichtes geben, gleichgültig ob nun wirkliche oder angebliche Vertragsverletzungen.



gen vorliegen (ebd. S.81). Lehrpersonen erleben am ehesten einen Bruch in den psychologischen Verträgen mit der Schulleitung (ebd.S.183), da auch die Erwartungen an die Schulleitung sehr hoch sind. So erwarten Lehrpersonen von ihren Schulleitungen einen kooperativen Führungsstil, eine kollegiale Beziehung, objektive Beurteilung und Förderung und allgemein eine gerechte Behandlung (ebd. S.178). Aus eigenen Gesprächen mit Schulleitungen stammt die Ergänzung, dass es auch Lehrpersonen gibt, die von ihren Schulleitungen erwarten, dass diese sie vor Reformen schützen (VSLCH Tagung, Hergiswil, 24.11.2010). Listen möglicher Inhalte psychologischer Verträge mit der Schulleitung sowie Schülerinnen und Schülern finden sich in Schmitz und Voreck (2011, S.177ff.). Die Autoren konnten nachweisen, dass Engagierte hoch signifikant geringere Werte bei der Befürchtung von Ungerechtigkeit (Schmitz & Voreck, 2011, S.179) haben als Disengagierte und dass Disengagierte glauben mehr zu investieren als zurückzuerhalten, was nicht bedeutet, dass sie tatsächlich mehr investieren (ebd. S.182).

Weiter können zur Erklärung von Engagement respektive Disengagement auch Motivationstheorien (Heckhausen, 1980) – man erinnere sich an die Voraussetzungen intrinsischer Motivation – die Theorie der Hilflosigkeit (Seligman, 1975), Theorien zur Arbeitszufriedenheit (z.B. Bruggemann, Groskurth & Ulich, 1975), die Theorie der beruflichen Gratifikationskrise (Siegrist, 1997) oder Sinnverlust (Kohärenzsinn nach Antonovsky, 1987) beigezogen werden. Auch kann Disengagement im Zusammenhang mit Coping-Strategien erklärt werden (Stressmodell); so kann Rückzug, das Aufgeben oder Anpassen von Zielen aus Gesundheitsperspektive als angepasste Stressbewältigung (Massenbach, 2000, S.149), als natürlicher und unverzichtbarer Teil der Selbstregulation (Carver & Scheier, 1981, 2001) oder auch als ein Komplex von Vermeidungsreaktionen zum Schutz des Selbstwertes (Schmitz & Voreck, 2011, S.68) verstanden werden. Nebst den funktionalen Bedingungen wie psychische Entlastung können aber auch dysfunktionale Bedingungen wie soziale Isolierung aufgeführt werden (Schmitz & Voreck, 2011, S.38).

Zusammenfassend können Ursachen für Engagement / Disengagement in den Arbeitsbedingungen, das heisst dem sozialen oder technischen Teilsystem oder auch der Person (verschiedene Erfahrungen, Motive, Wissen, Kompetenzen, personale Merkmale, falsche Berufswahl etc.) gefunden werden. In der vorliegenden Arbeit wird Engagement ebenfalls als Gegenpol von Disengagement gesehen, wobei sich Engagement respektive Disengagement bezüglich aller Aufgaben einer Lehrperson zeigen kann. In Abschnitt 2.3.3 werden die Aufgaben von Lehrpersonen im Detail aufgeführt und es wird gezeigt, dass nebst dem Engagement bezüglich der erwarteten, im Berufsauftrag festgehaltenen Aufgaben, dem sogenann-

---

<sup>4</sup> Der Bruch des psychologischen Vertrages wird auch zur Erklärung von Burnout herangezogen (Horn, Schaufeli & Enzmann, 1999)



ten ‚in role behavior‘ auch Engagement bezüglich zusätzlicher, freiwilliger Aufgaben gezeigt werden kann. Engagement kann somit als Erfüllung dieser Aufgaben verbunden mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung und positiven Begleitemotionen wie Arbeitsfreude verstanden werden. Die Bezeichnung ‚gesundes Engagement‘ erweitert diese Definition und hilft Engagement gegenüber Überengagement abzugrenzen, indem Aspekte wie Erholung und geringe Emotionale Erschöpfung als zusätzliche Kriterien vorhanden sein müssen. Auf die dazu notwendige Balance zwischen Verausgabung und Distanzierung, genauer auf die Frage, was engagierte Lehrpersonen auszeichnet und welche Voraussetzungen für gesundes Engagement genannt werden können, wird später noch vertieft eingegangen. Es macht Sinn, zuerst die Besonderheiten der Arbeitssituation von Lehrpersonen aufzuzeigen, um besser verstehen zu können, welchen (Tätigkeits-)Bedingungen Lehrpersonen tagtäglich gegenüberstehen.

## 2.3 Schule als Organisation

Schulen sind soziale Systeme, die formal in Organisationen strukturiert sind (u.a. Rolff, 1993; Dalin, Rolff & Buchen, 1996, S. 32ff.) und auch als soziotechnische Systeme verstanden werden können (Abschnitt 2.1.1). Nach Trachsler und Brosziewski (2005) war es aber ein langer Weg vom patriarchal paternalistisch geprägten schulischen Unterweisungsgeschehen des ausgehenden 19. Jahrhunderts bis hin zum heutigen Modell der Schule, das Schule als Organisation definiert, und es gibt immer noch Hinweise, dass der Wandel der Lehrerrolle in Richtung Mitgliedschaft in einer Bildungsorganisation noch nicht abgeschlossen ist.

Eine Organisation weist u.a. folgende Merkmale auf (von Saldern, 2010, S. 42): Sie ist für eine Ordnung verantwortlich, sie ist gegenüber der Umwelt offen, sie existiert über die Zeit, hat die Fähigkeit zur Biografie, sie verfolgt spezifische Ziele, sie setzt sich aus Individuen zusammen und kann daher als soziales Gebilde bezeichnet werden und sie weist eine formale Struktur auf, mit deren Hilfe das Handeln der Individuen in Richtung des Organisationsziels gewährleistet werden soll<sup>5</sup>. Etwas prägnanter und kürzer ausgedrückt sind Organisationen dauerhafte soziale Gebilde zum Zwecke der Erreichung gemeinsamer Ziele (Dalin, Rolff & Buchen, 1996, S. 203)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Zusammenzug aus der Vielzahl von Organisationsbegriffen (Neuberger, 1977, S.12f.; Gebert, 1978, S.12ff.; Haug & Pfister, 1985, S.6; Probst, 1987, S.9 und Meissner, 1989, S.15)

<sup>6</sup> Diesen konventionellen Definitionen werden kritische Einwände und alternative Sichtweisen gegenübergestellt (z.B. Türk, 1989), worauf an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen wird.

Die Schule als soziotechnisches System ist auch ein Mehrebenensystem, das heisst bei der Analyse von Schulen werden verschiedene Ebenen unterschieden, wobei meistens eine Dreiteilung in Mikroebene, Mesoebene und Makroebene vorgenommen wird, welche je nach Fragestellung mit Schülerinnen und Schüler - Klasse - Schule oder dem Rollenhandeln einzelner Akteure wie Lehrpersonen - Einzelschule - Schulsystem interpretiert werden.

Schulen mit ihren spezifischen Funktions- und Aufgabenbereichen weisen aber Besonderheiten auf, welche sie von anderen sozialen Organisationen unterscheiden, daher werden im Folgenden einige wesentliche Unterschiede aufgeführt.

### 2.3.1 Was unterscheidet die Schule von anderen Organisationen?

Schulen lassen sich wie aufgezeigt wurde nach dem traditionellen Organisationsverständnis als soziale Organisationen betrachten (Rolff, 1993, S.124). Schulen als soziale Organisationen haben Merkmale des Bürokratiemodells nach Weber (1980), unterscheiden sich aber durch ihre Besonderheiten von anderen Organisationen. So ist die Schule gleichzeitig eine Erziehungs- und Bildungseinrichtung, die mehr und anders sein muss als eine Bürokratie, wenn sie ihren gesellschaftlichen Auftrag erfüllen will (Dalin, Rolff & Buchen, 1996, S. 205f.). Schulen sind bezüglich ihrer Aufbau- und Ablauforganisation hochkomplexe Systeme (Rolff, 1993, S.122) und lassen sich nicht beschreiben als „ökonomisch-technische Produktionseinheit, deren Ergebnis durch Anwendung des ökonomischen Prinzips mit einem Vergleich von Input und Output saldierbar ist“ (Rolff, 1992, 308f.). So sind Schulen Organisationen, welche keine Produkte oder Dienstleistungen produzieren, sondern von den Lern- und Entwicklungsprozessen ihrer Mitarbeitenden leben, deren Aufgabe es ist Lernen zu ermöglichen, wobei sie über grosse individuelle Freiheiten verfügen und unter anderem die Berufsethik die Qualität der Aufgabenerfüllung sicherstellt. Die Kehrseite der grossen individuellen Freiheit ist nach Glasl (1999, S. 133) die drohende ständige Überforderung durch die eigene Berufsethik.

Es gibt mehrere Listen von Merkmalen, welche die Schule als ‚besondere Organisation‘ kennzeichnen (z.B. von Rolff, 1993, S.124ff.; Dalin, 1982, S.71f.; Fatzer, 1999, S.13), wobei die in diesen Listen aufgeführten Merkmale grob wie folgt kategorisiert werden können (kein Anspruch auf Vollständigkeit):

1. Zielformulierungen:
  - nicht explizit formulierte, offene Ziele
  - Erfolgsindikatoren fehlen
2. Führung:
  - Führung mit grosser Führungsspanne

- Beschränkte Lenkbarkeit

### 3. Struktur:

- Offen gegenüber der Umgebung
- Lose verknüpfte Einheiten
- defensiv gegenüber Veränderungen

### 4. Rollen und Rollendifferenzierung:

- Fach-Spezialisten
- kooperative Norm fehlt

## Zielformulierungen

Pädagogische Ziele als ‚*offene Ziele*‘ unterscheiden sich von denen anderer Organisationen deutlich: Sie sind reflexiv, widersprüchlich und unbegrenzbar. Anspruchsvolle pädagogische Ziele sind beispielsweise ‚Mündigkeit beinhalten‘ oder ‚Erziehung zur Selbsterziehung‘, was sich kaum operationalisieren und quantifizieren lässt. Daher zeigt sich bei Erziehungs- und Bildungsprozessen eine begrenzte Technologisierbarkeit, das heisst es fehlen klare ‚Produktionsmethoden‘ oder Rezepte (Rolff, 1993, S.124ff.; Dalin, Rolff & Buchen, 1996, S. 206f.). Dies wird aber auch kritisiert, denn obschon die Ablehnung von Technologie zur Tradition in der Pädagogik gehöre, enthalte sie logische Widersprüche und unklare Prämissen, wobei das Technologieverdict sogar als falsch bezeichnet werden könne. So gebe es für soziale Systeme zwar keine Kausalgesetzmäßigkeiten, aber es liessen sich Handlungsschemata entwerfen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zum Ziel führen (Schmitz & Voreck, 2011, S.163f.). Nicht explizit formulierte Ziele, nicht ohne weiteres bestimmbar (‚wie gelingt guter Unterricht‘) und mehrdeutige Ziele schulischen Handelns führen schliesslich dazu, dass die Tätigkeit der Lehrpersonen von aussen nur *bedingt steuer- beziehungsweise kontrollierbar* ist (Helmke & Weinert, 1997).

## Führung

So ist die Aufsichtsspanne in der Schule grösser als in anderen Organisationen und damit die Kontrolle auch begrenzter, was den Lehrern „den Vorzug einer strukturellen Autonomie“ verschafft (Rolff, 1993, S.124ff.). Auch sind in der Schule Rückkoppelungs- und Reflexionssysteme noch nicht institutionalisiert und es muss zuerst ein Evaluationsbewusstsein entwickelt werden (Trachsler & Nido, 2010).

Auch wird die *beschränkte Lenkbarkeit* von Schulen als Mitgrund für das Scheitern von ‚Gesamtsystem-Strategien‘ (Rolff, 1995) gesehen, da Neuerungen von den Teilsystemen zu unterschiedlich interpretiert werden.

### *Struktur*

Die notwendige *Offenheit und Responsivität* als Reaktion auf das komplexe, sich schnell verändernde Umfeld mit seinen vielen Schwankungen und Störungen führt dazu, dass Schulen und Lehrpersonen vielfältige, jedoch lose gekoppelte Netzwerke bilden und nur wenig verbindliche Abmachungen eingehen. Daher wird die traditionelle Schule auch als lose gekoppeltes System (*loosely coupled systems*, Weick, 1976) bezeichnet, in dem wie bereits aufgeführt keine konsistenten, klar definierten Zielsetzungen und keine verbindlichen Standards bezüglich Verfahren und Technologien bestehen.

Durch Merkmale loser Koppelung sind Teile des täglichen Handelns durch Unsicherheit und Ungewissheit geprägt und gemäss dem Soziotechnischen Systemansatz sind solche Ungewissheiten mit Systemschwankungen und -störungen verbunden, da das System offen gegenüber der Umgebung ist (Alioth, 1980). Solche Schwankungen und Störungen müssen Lehrpersonen aufgrund der beschränkten Möglichkeiten zu kooperativer Arbeit, was gleich noch eingehender erläutert wird, weitgehend selbst auffangen und regulieren, woraus objektiver Zusatzaufwand resultiert, der belastungsrelevant wird, wenn die Lehrpersonen keine angemessenen organisationalen Ressourcen zur Verfügung haben (Leitner, Volpert, Greiner, Weber & Hennes, 1987). Daher führt lose Koppelung tendenziell zur Abwehr organisationaler Veränderungen (Bormann, 2002), was auch eine Erklärung zur einleitend geschilderten Situation bietet.

Das Ausmass, in welchem Teile des Schulsystems offen sind für Inputs oder Verhaltenserwartungen und Änderungsvorschläge von aussen, wird aber auch durch lokale Interessen und Entscheidungen wechselnder Akteure mit unterschiedlichen Interessen wie beispielsweise Bildungspolitiker begrenzt (Mikropolitik der Schulentwicklung, Altrichter & Posch, 1996).

### *Rollen und Rollendifferenzierung*

Aufgrund der Ansammlung von Fach-Spezialisten können Schulen auch als *Expertenorganisationen* bezeichnet werden (Grossmann, 1997), was typischerweise mit informellen Koordinations- und Kooperationsformen und einer fehlenden kooperativen Norm einhergeht. Mitarbeitende in Expertenorganisationen sind stärker mit ihrer Profession verbunden als mit der jeweiligen Organisation (Mintzberg, 1979) und die Primäraufgabe Unterrichten, welche hinter verschlossenen Türen erbracht wird, wird wesentlich durch die Expertise der Lehrpersonen beeinflusst, d.h. durch gegenseitig anerkannte Fähigkeiten und Kompetenzen (Rolff, 1993). Lehrpersonen gelten daher eher als ‚Einzelkämpfer‘ und nicht als ‚Teamworker‘ (z.B. Schüpbach, 2004).

In arbeitspsychologischen Konzepten wie beispielsweise dem soziotechnischen Systemansatz (Alioth, 1980; Emery & Trist, 1960; Ulich, 2011) und dem darauf aufbauenden MTO-Konzept (Ulich, 1997) wird Kooperation in Form von *Gruppenarbeit* jedoch eine beträchtliche Bedeutung beigemessen. Nach Ulich (2011) ermöglicht Selbstregulation in teilautonomen Arbeitsgruppen ein flexibles Auffangen und Puffern von Schwankungen und Störungen im System und unterstützt die arbeitenden Menschen dabei, die damit verbundenen psychischen Belastungen und Beanspruchungen besser zu bewältigen. Auf die Schule übertragen können professionelle Lerngemeinschaften, Teamteaching, die Arbeit in Steuergruppen und andere kooperative Arbeitsformen als vergleichbare Kooperationsformen verstanden werden (siehe auch Abschnitt 2.4.1.2). So sind

„Erfahrungsaustausch, Abstimmung untereinander, die Erörterung fachlicher, didaktischer und erzieherischer Probleme wie auch die Klärung grundsätzlicher pädagogischer Fragen ... ohne Kooperation nicht möglich.“ (Aurin, 1994, S.123)

Aufgrund der aufgeführten Besonderheiten der Organisation Schule als lose gekoppeltes Netzwerk werden die Möglichkeiten zu kooperativer Arbeit eingeschränkt, da in Bezug zur Annahme begrenzter Responsivität auch Möglichkeiten des kooperativen Handelns als freiwillig und optional wahrgenommen werden (Blutner, 2004). Daher gibt es in der Regel fast keine Gruppenarbeitsstrukturen, auch sind hinsichtlich der Primäraufgabe, dem Unterricht, kaum gemeinsame Aufgaben vorhanden. Diese Tatsache erschwert die Möglichkeiten zur arbeitsbezogenen Kooperation und Kommunikation und erschwert Lernprozesse sowie die Möglichkeiten gegenseitiger Unterstützung (Ulich, 2011). Die begrenzte Responsivität und die möglicherweise daraus resultierende mangelnde Reziprozität (zu wenig Anerkennung für die Arbeit) wird auch in Zusammenhang mit Burnout (Wülser, 2008, S.106) sowie Disengagement gebracht (u.a. Bakker, Schaufeli et al., 2000).

Da die Schule als soziotechnisches System offen gegenüber der Umgebung ist und Veränderungen zu Systemschwankungen und -störungen führen, werden im Folgenden aktuelle Veränderungen im Schulbereich sowie deren Auswirkungen auf das Engagement von Lehrpersonen aufgeführt.

### 2.3.2 Aktuelle Veränderungen im Schweizerischen Schulsystem

Wie Dalin, Rolff und Buchen (1996, S. 12) schreiben, leben wir inmitten dramatischer Veränderungen, die Politik, Soziales, Wirtschaft und die unterschiedlichsten Organisationen betreffen, die Autoren sehen gar „die Umrisse einer neuen Gesellschaft...“ (ebd., S.13). Diese vielschichtigen und komplexen Veränderungen bringen veränderte Anforderungen an zukünftige Schulen, wobei versucht wird, diesen Veränderungen gerecht zu werden und aufgrund ganz unterschiedlicher Ziele und Motive viele Neuerungen und Reformen eingeführt

wurden und werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Themen der letzten Jahre aufgeführt, welche sowohl System- als auch Professionsbezug haben und für die Schweiz mit ihrem ausgeprägt föderalistischen Bildungssystem (26 verschiedene kantonale Bildungssysteme) gelten (in Anlehnung an Maag Merki & Büeler, 2002; Altrichter & Heinrich, 2007; Rolff, 2007; Harazd, Bonsen & Berkemeyer, 2009; Altrichter & Rurüp, 2010). Dabei ist anzumerken, dass sich die verschiedenen Kantone bezüglich der Reformdichte und des Reformtempos stark unterscheiden (Altrichter & Rurüp, 2010, S.123). Lehrpersonen in der Schweiz sind im Gegensatz zu Deutschland als „Angestellte“ der lokalen Schulbehörden<sup>7</sup> ohne Beamtenstatus tätig und Schulleitungen wurden erst im Rahmen der Teilautonomisierung von Schulen eingeführt (Maag Merki & Büeler, 2002; Wülser, 2008b).

1. Phase der Schulautonomie (erste Hälfte der 1990er Jahre): Stärkung der Einzelschule, Entwicklung der Einzelschule durch Schulprofilentwicklung, Erhöhung schulischer Gestaltungsspielräume (Teilautonomie)
2. Phase des Schulmanagements: Einführung von Schulleitungen, Reformen der Schulaufsicht/Schulbehörde<sup>8</sup>, Wirkungskontrolle (Qualitätsentwicklung und -sicherung, Evaluation)
3. Phase der Outputsteuerung (Ende der 1990er Jahre bis heute): standardisierte Leistungstests, internationale Vergleichbarkeit (PISA, TIMSS), Einführung von Bildungsstandards, regionale Bildungslandschaften
4. Professionalisierung und Akademisierung des Lehrberufes (ab 2000): Gründung von Pädagogischen Hochschulen

Alle diese Veränderungen und Besonderheiten des Schweizerischen Bildungssystems wirken sich auf die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer aus und haben einen Einfluss auf deren Engagement und Motivation, was anschliessend anhand zweier Beispiele aufgezeigt wird.

### *2.3.2.1 Veränderung der Steuerung*

Seit den 1990er Jahren wird in zahlreichen Bildungssystemen im Rahmen der Teilautonomisierung ein steuerungsstrategischer Paradigmenwechsel von einer Input- hin zu einer Output- und Wettbewerbssteuerung vollzogen (Steffens, 2007), dessen Erfolgsbilanz nicht eindeutig ist. So wird seit einigen Jahren verstärkt über nicht intendierte Effekte der neuen Steuerungsinstrumente berichtet (Bellmann & Weiss, 2009). Outputkontrolle eignet sich

---

<sup>7</sup> In der Schweiz hat jede Schulgemeinde ein demokratisch legitimates Milizgremium, die lokale Schulaufsicht/Schulbehörde mit relativ weit reichenden Kompetenzen, welche im Zusammenhang mit der Einführung von Schulleitungen jedoch auf strategische Führungsaufgaben beschränkt werden (Wülser, 2006, 2008b).

nämlich vor allem für Organisationen mit leicht messbaren Zielen, die es mit eindeutigen Ursache-Wirkungszusammenhängen zu tun haben. Dort, wo es um den kreativen Umgang mit Wissen geht, eignen sich eher Formen der Inputkontrolle (ebd. S.301). Durch die Einführung einer Output- und Wettbewerbssteuerung werden Besonderheiten der Schule wie die Technologievagheit, Komplexität der Zielstellungen sowie der Stellenwert externer ‚Mitproduzenten‘ ignoriert (Bellmann & Weiss, 2009, S.297ff). So konnte belegt werden, dass der systematische und radikale Wechsel in der ‚Grammatik der Schulregulierung‘ (Fend, 2005) in den letzten Jahren in Deutschland wie auch in vielen europäischen oder angloamerikanischen Ländern auch *nicht intendierte Effekte* mit sich bringt (Bellmann & Weiss, 2009, S.293), wobei nebst den Effekten auf das Verhalten im Unterricht (z.B. teaching to the test) oder der Schule als Ganzes (z.B. window dressing) vor allem negative Auswirkungen auf Einstellungen von Lehrpersonen zu nennen sind. So können solche nicht intendierten Effekte auch einen Zusammenhang mit dem Engagement von Lehrpersonen haben. Die verstärkte Outputkontrolle könnte als Bruch des psychologischen Vertrages interpretiert werden und über die Erosion des Vertrauens zu einem Motivationswandel (intrinsische Motivation wird erodiert) und zu einer Reduktion des Engagements führen (ebd.).

Das aufgeführte Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, sich die Besonderheiten der Organisation Schule bei allen Veränderungsvorhaben vor Augen zu halten und darauf zu achten, dass die Motivation und das Engagement der Lehrpersonen nicht negativ beeinflusst wird. Auswirkungen auf das Engagement von Lehrpersonen haben auch Schulentwicklung und Professionalisierung.

### *2.3.2.2 Schulentwicklung und Professionalisierung*

Schulentwicklung und Professionalisierung des Lehrberufs sind untrennbar miteinander verbunden. So wird gefolgert, dass eine Institution, die Lernen vermittelt, sich selbst als lernfähig erweisen müsse und deshalb Professionalisierung aller Rollen die Schlüsselstrategie für den langfristigen Erfolg von Schule sei (Dalin, Rolff & Buchen, 1996, S. 269). Für diese Professionalisierung von Personen und Organisation braucht es daher Lernen auf allen Ebenen des Bildungssystems, wobei das Ziel eine lernende Organisation zu werden, die nicht nur einzelne Reformen bewältigt, sondern fachkundigen Umgang mit Veränderungen als Bestandteil der Arbeit einbezieht, immer wieder betont wird (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990/2008; Marsick & Watkins, 1990; Fullan, 1999, Übersicht in Fatzer, 1999). Vor dem Hintergrund der komplexen Veränderungen in der Umwelt der Organisation Schule leuchtet es ein, dass nebst der geforderten Professionalisierung eine stetige Anpassung und somit eine

---

<sup>8</sup> In letzter Zeit wird verschiedentlich sogar über die Abschaffung der Schulbehörde nachgedacht (z.B. Bucher, 2009)



„Schulentwicklung“ erforderlich ist. Wie gezeigt wurde, bezieht sich die berufliche Identität und das Professionalitätsverständnis von Lehrpersonen aber in erster Linie auf den Unterricht und vielen Lehrpersonen mangelt es an einem Organisationsbewusstsein (Rolff, 1995; Buholzer, 2000, S.108). Während die einen Schulentwicklung als Wundermittel auf dem Weg zur pädagogischen Professionalisierung mit dem Ziel der Arbeitsentlastung sehen, kann Schulentwicklung auch als aufgezwungen und den schwierigen Alltag weiter belastend empfunden werden (Arnold, Bastian, Combe, Schelle & Reh, 2004). So wird durch das erweiterte Professionalitätsverständnis und die erweiterte Definition von Schulentwicklung eine breite Palette an Anforderungen an die Lehrpersonen herangetragen (Rolff, 2007, S.15): Schulentwicklung = Unterrichtsentwicklung + Personalentwicklung + Organisationsentwicklung. Neben den Kernaufgaben, welche das Unterrichten betreffen, kommen vor dem Hintergrund dieses erweiterten Professionalitätsverständnisses und der aktuellen Veränderungen im Schulsystem neue Aufgaben für Lehrpersonen hinzu, welche ein zusätzliches Engagement verlangen und auch mit einem Zusatzaufwand und zusätzlichen Belastungen in Verbindung gebracht werden können. Dies zeigt sich beispielsweise in erhöhten Werten emotionaler Erschöpfung während und nach der Einführung von Schulleitungen (Trachsler et al., 2005). So stellte auch Wenzel bereits 1996 fest, dass sich die berufliche Tätigkeit von Lehrpersonen erheblich erweitert und zwar insbesondere im Bereich der Kollegiumsarbeit (Wenzel, 1996, S.393). Ganz allgemein werden Schulentwicklung und der damit verbundene zusätzliche Kooperationsaufwand als Belastung wahrgenommen (u.a. Söll, 2002; Nido et al, 2008).

Im Folgenden interessieren die erweiterten aktuellen Aufgaben von Lehrpersonen, welche sich im Zuge der strukturellen Entwicklungen auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems ergeben haben.

### 2.3.3. Aufgaben von Lehrpersonen

Die stetigen Veränderungen der Umwelt sowie die Veränderungen im Rahmen von Schulentwicklung wie beispielsweise die Teilautonomisierung von Schulen, haben Auswirkungen auf die Funktionsbestimmungen der Akteure in der Organisation Schule. So haben sich in diesem Zusammenhang die Funktionen und Rollen von Schulleitungen, Schulbehörden, Schulaufsicht und Schulevaluation verändert oder sie sind noch dabei sich zu verändern (z.B. Rolff, 1992, S.11; Schratz, 1998; Trachsler & Nido, 2010).

Aus arbeitspsychologischer Sicht lohnt es sich, die Aufgaben der Lehrpersonen nach Primär-, Sekundär- und Tertiäraufgaben zu unterscheiden, wobei die beim soziotechnischen Systemansatz aufgeführten Primär- und Sekundäraufgaben um die Tertiäraufgaben ergänzt werden. Die Primäraufgabe ist die Aufgabe, zu deren Erfüllung das System bzw. Subsystem geschaffen wurde, bei Lehrpersonen der alltägliche Unterricht. Die Sekundäraufgaben sind



Aufgaben, welche der Systemerhaltung dienen. Sekundäraufgaben sind z.B. die Vor- und Nachbereitung, die Korrektur von Klassenarbeiten, aber auch die Elternarbeit. Sie können auch als unterrichtsbezogene Aufgaben aufgefasst werden. Tertiäraufgaben beziehen sich auf die Systemsteuerung und können auch als schulsystembezogene Aufgaben bezeichnet werden und umfassen Verwaltungsaufgaben sowie Aufgaben im Rahmen von Schulentwicklungs- und Qualitätssicherungsprojekten (Ulich, 2011, S.199f.; Wülser, 2006, S.127f.; Wülser, 2008, S.112). Die Unterscheidung der Aufgabentypen macht deutlich, dass die Aufgaben einer Lehrperson weit über das Unterrichten hinausgehen und im Zuge von Veränderungen zu den ‚traditionellen‘ Primäraufgaben aufgrund der gesellschaftlichen, sozialisationsbedingten, strukturellen und organisatorischen Veränderungen stetig neue Aufgaben hinzukommen und sich der Schwerpunkt zwischen den Aufgaben verschiebt. Auch wird die Grenze zwischen dem ‚in role behavior‘ (Motowidlo & Van Scotter, 1994), sowie dem sogenannten ‚extra role behavior‘ (Brief & Motowidlo, 1986) ständig verändert und ist daher oftmals unscharf. ‚In role behavior‘ umfasst dabei die im Berufsauftrag festgehaltenen, das heisst die offiziell verlangten Aufgaben und Verhaltensweisen, welche direkt den Zielen der Organisation dienen (Motowidlo & Van Scotter, 1994). ‚In role behavior‘ wird in der vorliegenden Arbeit als ‚normales/erwartetes Engagement‘ bezeichnet. ‚Extra role behavior‘, welches meist nicht formell belohnt und Nicht-Engagement auch nicht bestraft wird, wird in der vorliegenden Arbeit ‚zusätzliches/freiwilliges Engagement‘ benannt und kann nach Somech und Drach-Zahavy wie folgt definiert werden:

“Behaviors that go beyond specified role requirements, and are directed towards the individual, the group, or the organization as a unit, in order to promote organizational goals.” (Somech & Drach-Zahavy, 2000, S.650)

Die Schule ist auf Lehrpersonen angewiesen, welche bereit sind, ein solches ‚extra role behavior‘ zu zeigen, das heisst einen Beitrag unabhängig von ihren Stellenbeschreibungen zu leisten, der über die Rollenerwartungen hinausgeht. Dieses zusätzliche, freiwillige Engagement trägt dazu bei, dass Schule effektiv funktioniert (MacKenzie, Podsakoff & Fetter, 1991), da es nicht möglich ist, die Definition des ‚in role behaviors‘ stetig neu zu definieren, zu klären und alle nötigen Verhaltensweisen im Berufsauftrag festzuhalten. Ein typisches Beispiel ist das Engagement in Schulentwicklungsprojekten, welches sich vom ‚extra role behavior‘ zum ‚in role behavior‘ verschoben hat und neuerdings auch im Berufsauftrag festgehalten wird. Einleuchtend ist, dass ‚in role‘ und ‚extra role behavior‘ stark korrelieren (.76), aber Demerouti (2006, S.272 f.) konnte mittels konfirmatorischen Faktoranalysen zeigen, dass es zwei unabhängige Faktoren sind. Auf das Thema des ‚extra role behavior‘ wird in Abschnitt 2.4.2.3 noch weitergehend eingegangen. An dieser Stelle werden die Bemühungen von Bildungsverwaltungen aufgezeigt, welche mit dem Ziel den veränderten Bedingungen und der jetzigen Situation besser gerecht zu werden und mehr Klarheit und Gerechtigkeit zu schaf-

fen, *neue anstellungsrechtliche Massnahmen mit Jahresarbeitszeit* zusammen mit *neuen Berufsaufträgen* formulieren. Damit wird versucht dem komplexen Aufgabengebiet einer Lehrperson besser Rechnung zu tragen und die Grenze zwischen ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ klarer respektive neu zu ziehen sowie das schulische Engagement gerechter auf alle Lehrpersonen zu verteilen. Um auf die gesellschaftlichen und systembezogenen Veränderungen reagieren zu können, wurden zu den Primär- und Sekundäraufgaben Tertiäraufgaben neu hinzugefügt, welche die Schule als Ganzes sowie die Entwicklung der Schule umfassen. So umfasst der gesetzlich definierte Berufsauftrag für Lehrpersonen im Kanton Aargau (Gesetz über die Anstellung von Lehrpersonen, 2002, § 24):

- „ a) das Unterrichten gemäss Lehrplan (Planung, Vorbereitung und Auswertung);
- b) die Beratung, Förderung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Studierenden;
- c) das Erziehen im Rahmen der Grundsätze von Verfassung und Gesetz und die Unterstützung der Eltern in deren generellem Erziehungsauftrag;
- d) die Weiterbildung, einzeln und gemeinsam;
- e) die Zusammenarbeit in der Schule sowie mit Eltern und Behörden;
- f) die Erledigung von Organisations- und Verwaltungsaufgaben im Schulalltag;
- g) die Mitarbeit an der Gestaltung und Entwicklung der Schule;
- h) die Evaluation der Arbeit an der Schule.“

Weiter wird auf Spezialaufgaben und Nebenämter, sogenannte ‚Schulämter und Spezialfunktionen‘ (‚extra role behavior‘) hingewiesen, die den Rahmen des normalen Pensums einer Lehrperson übersteigen und für welche, falls eine zeitliche Vergütung unmöglich ist, eine Vergütung über Ressourcenpools empfohlen wird (siehe Departement Bildung, Kultur und Sport, 2005, S.8):

- „Es handelt sich insbesondere um Aufgaben,
- die aufgrund der Grösse der Schule sehr zeitintensiv oder komplex sind,
- die Spezialkompetenzen erfordern (beispielsweise eine zusätzliche Ausbildung),
- die im Interesse der Gemeinde und der Schule wahrgenommen werden und schulbetriebsnotwendig sind,
- die qualitativ oder quantitativ nicht im Berufsauftrag enthalten sind,
- die nicht aufteilbar sind oder von einer Person allein deutlich effizienter wahrgenommen werden können als von mehreren Personen gemeinsam“.

Es wird darauf hingewiesen, dass eine scharfe Grenzziehung zwischen den Schulämtern und Spezialfunktionen, wie sie oben beschrieben werden, und den geringfügigeren Schulämtern, die noch innerhalb des Berufsauftrages zu leisten sind, nicht möglich ist (unscharfe Grenze zwischen ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘). Um den Lehrpersonen aber eine ungefähre Richtschnur mitzugeben, wird ein Arbeitszeitmodell aufgeführt, wonach ca. 60% der Arbeitszeit für den Unterricht, ca. 30% für die frei gestaltbare Arbeitszeit (unterrichtsbezogene, schülerinnen- und schülerbezogene und systembezogene Tätigkeiten sowie die persönliche Weiterbildung) und maximal 10% für die gemeinsame Arbeitszeit (Sitzungen,

Schulentwicklungsprojekte) aufgewendet werden sollen. Der Berufsauftrag ist gemäss Bildungsverwaltung damit auch ein Schutz vor unberechtigten Forderungen. Zum andern wird mit dem Berufsauftrag ein teaminterner Ausgleich der Aufgaben und Belastungen angestrebt, indem künftig auch Lehrpersonen, die sich bisher nicht für die Schule als Ganzes engagierten, in Pflicht genommen werden können (siehe Departement Bildung, Kultur und Sport, 2005, S.5ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Berufsauftrag versucht wird aufzuführen, was von den Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden kann und was nicht, obschon am Beispiel ‚Mitarbeit an der Gestaltung und Entwicklung der Schule‘ klar wird, wie schwierig es ist das erwünschte Verhalten zu beschreiben, mit Inhalt zu füllen (Operationalisierung) und auch zu messen.

Interessant ist es nun zu prüfen, ob den Lehrpersonen klar ist, welche Aufgaben der Berufsauftrag umfasst, beziehungsweise ob es den Schulleitungen gelingt, den Berufsauftrag für ihre Schulen zu präzisieren und mit konkreten schulspezifischen Inhalten zu füllen. Empirische Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass die im Berufsauftrag als Richtlinien vorgegebenen Punkte nur bedingt der gelebten Realität entsprechen (Nido et al, 2008). Die empirische Überprüfung anhand von Arbeitszeiterfassungen mit anschliessenden Hochrechnungen hat auch gezeigt, dass das erwähnte Arbeitszeitmodell unrealistisch ist und de facto ca. 43% für den Unterricht, 45% für frei gestaltbare Arbeitszeit, 8% für die gemeinsame Arbeitszeit und 4% für Spezialfunktionen und Schulämter aufgewendet wird (Nido et al, 2008, S.24f.). Der Zeitanteil für die Primäraufgabe liegt also deutlich unter dem empfohlenen Anteil von 60%, was bestätigt, dass wie bereits erwähnt viele Zusatzaufgaben hinzugekommen sind und Sekundär- sowie Tertiäraufgaben zu Lasten der Unterrichtszeit viel ‚normales/erwartetes‘ Engagement erfordern. Weiter stellt sich die Frage, ob der Berufsauftrag wirklich dazu beigetragen hat, das Engagement einiger weniger Lehrpersonen auf das Gesamtkollegium zu verteilen. Dabei ist auch zu prüfen, ob eine bereits stärker etablierte Schulleitung (früher Zeitpunkt der Einführung) zu diesbezüglichen Unterschieden führt und welche Faktoren mit einem hohen Engagement von Lehrpersonen zusammenhängen. Diese Auflistungen machen nochmals deutlich, dass die Anforderungen und Erwartungen an Lehrpersonen sehr hoch sind und im Rahmen der aktuellen Veränderungen eine Verschiebung der Aufgabenanteile stattfindet. Vieles deutet darauf hin, dass einige Lehrpersonen diese Anforderungen nicht erfolgreich bewältigen können. So werden Lehrpersonen immer wieder als Risikogruppe für Stress- und Burnout-Erkrankungen aufgeführt, was sich beispielsweise auch in der hohen Frühpensionierungsrate widerspiegelt (u.a. Schaarschmidt & Fischer, 2001; Klusmann & Kunter, 2008; Lehr, 2011).

Im Folgenden wird daher aufgezeigt, wie Lehrpersonen trotz der hohen Anforderungen und der stetigen Veränderungen engagiert, gesund und arbeitsfreudig bleiben können, wobei aus den vorangehenden Erkenntnissen Voraussetzungen dafür abgeleitet und konkretisiert werden.

## 2.4 Bedingungen für gesundes Engagement

Aus den Ausführungen zu den Aufgaben von Lehrpersonen kann entnommen werden, was für vielfältige Anforderungen an sie gestellt werden und wie schwierig es ist, den Berufsauftrag mit konkreten Inhalten zu füllen und eine klare Grenze zu ziehen zwischen dem sogenannten ‚in role behavior‘, also denjenigen Aufgaben, welche im Berufsauftrag enthalten sind und dem ‚extra role behavior‘, dem freiwilligen zusätzlichen Engagement, das Lehrpersonen aufbringen und ohne welches eine Schule nicht funktionieren kann. Das Ziel ist und bleibt, dass sich alle Lehrpersonen in einem gesunden Masse engagieren, das heisst ihren Berufsauftrag erfüllen, (wozu auch reformerisches Engagement gehört) und auch darüber hinausgehende Aufgaben übernehmen, wobei Überengagement vermieden und allgemein darauf geachtet werden muss, gesund und motiviert zu bleiben. Wie sollen Lehrpersonen dies nun erfüllen und welche Voraussetzungen gibt es für ein gesundes schulisches Engagement? Im Folgenden werden Bedingungen für gesundes schulisches Engagement aufgrund der theoretischen Ansätze abgeleitet. Dabei werden in einem ersten Schritt die notwendigen *Verhältnisse* beschrieben, das heisst es wird aufgezeigt, wie die Tätigkeit und die Arbeitsbedingungen beschaffen sein sollten, damit gesundes Engagement überhaupt möglich ist. In einem zweiten Schritt werden wesentliche *Verhaltensaspekte* aufgeführt, welche gesunde und engagierte Personen auszeichnen, wobei nebst Verhaltensaspekten auch personale Merkmale vorgestellt werden. In einem dritten Schritt werden einige weitere Faktoren aufgeführt, welche für ein gesundes Engagement von Bedeutung sind.

### 2.4.1 Tätigkeit und Arbeitsbedingungen

Das Job Demands-Resources Model (JD-R) von Demerouti, Bakker, Nachreiner und Schaufeli (2001) unterscheidet zwei Formen von Arbeitsbedingungen, nämlich ‚job demands‘ (arbeitsbezogene Anforderungen/Belastungen) und ‚job resources‘ (arbeitsbezogene Ressourcen). Zu arbeitsbezogenen Anforderungen gehören physikalische, soziale oder organisationale Aspekte der Tätigkeit, welche physische oder mentale Bemühungen erfordern und mit physiologischen und psychischen Kosten verbunden sind. Arbeitsbezogene Ressourcen sind physische, psychische, soziale oder organisationale Aspekte der Tätigkeit, welche zur Zielerreichung nötig sind, Anforderungen/Belastungen reduzieren helfen und die persönliche Entwicklung anregen (ebd. S.501). Die Autoren untersuchen das Zusammenspiel von Belastun-

gen und Ressourcen, da es nur wenig empirische Untersuchungen dazu gibt. Sie konnten zeigen, dass arbeitsbezogene Anforderungen/Belastungen im negativen Fall in erster Linie mit Emotionaler Erschöpfung verbunden sind und fehlende arbeitsbezogene Ressourcen mit Disengagement, wobei Disengagement als Entsprechung für Depersonalisation bei nicht humanbezogenen Tätigkeiten definiert wird und beide Faktoren stark korrelieren, wie auch Anforderungen/Belastungen stark negativ mit Ressourcen korrelieren<sup>9</sup> (Demerouti, et al., 2001, S.500ff.). In Tätigkeiten mit hohen Belastungen und wenig Ressourcen kann sich somit Emotionale Erschöpfung und Disengagement entwickeln – bis hin zum Burnout-Syndrom. Die Autoren weisen darauf hin, dass gemäss ihren Erkenntnissen Disengagement keine Folge von Emotionaler Erschöpfung ist, wie es andere Autoren behaupten (z.B. Leiter, 1991), dass es aber möglich ist, dass sich Emotionale Erschöpfung schneller entwickelt, da Individuen anfälliger für Belastungen sind (Hobfoll, 1989 zit. nach Demerouti et al., 2001, S.508). Die Autoren leiten aus ihren Erkenntnissen ab, dass durch die Reduzierung von Anforderungen/Belastungen Erschöpfung vermieden werden kann und vermuten, dass die Stärkung von Ressourcen dazu beiträgt, dass Mitarbeitende mehr Engagement zeigen (Demerouti et al., 2001, S.510).

Schaufeli und Bakker (2004) gingen dieser Vermutung nach und konnten zeigen, dass Burnout vor allem durch Belastungen (quantitative und qualitative Überforderung) und nur teilweise durch fehlende Ressourcen, Engagement hingegen ausschliesslich durch vorhandene Ressourcen (Feedback, soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, Unterstützung durch Vorgesetzte) erklärt werden kann. Sie nennen die Abfolge von Belastungen -> Burnout den energetischen Prozess und die Abfolge von Ressourcen -> Engagement den motivationalen Prozess (ebd. S.310).

Aus der Tatsache, dass Burnout und Engagement mit unterschiedlichen Ursachen und Folgen in Verbindung gebracht werden können, folgern die Autoren, dass verschiedene Interventionen angebracht sind, um einerseits Burnout zu reduzieren und andererseits Engagement zu fördern. Da in der vorliegenden Arbeit die Förderung eines ‚gesunden Engagements‘ als Ziel erklärt wurde, werden im Anschluss in einem ersten Schritt mögliche aufgabenbezogene Belastungen aufgeführt, um mögliche Belastungsquellen zu erschliessen und Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Arbeitssituation von Lehrpersonen aufzuzeigen. In einem zweiten Schritt werden Ressourcen aufgeführt, welche mit der Förderung von Engagement in Beziehung gebracht werden können.

---

<sup>9</sup> Beide Faktoren wurden mittels des Oldenburger Burnout Inventory (Demerouti, 1999) erhoben und gelten als die zentralen Dimensionen von Burnout.

#### 2.4.1.1 Belastungen

Wie in Abschnitt 2.3.3 aufgezeigt wurde, lohnt es sich aus arbeitspsychologischer Sicht, die Aufgaben der Lehrpersonen nach Primär-, Sekundär- und Tertiäraufgaben zu unterscheiden. Dementsprechend werden im Folgenden beispielhaft Belastungen aufgeführt, welche aus der Ausübung der verschiedenen Aufgaben resultieren.

Die Primäraufgabe von Lehrpersonen (der Unterricht), nimmt neben den vielfältigen weiteren Aufgaben üblicherweise den meisten Platz ein<sup>10</sup>. Unterricht ist immer mit Kontakt zu Schülerinnen und Schülern verbunden, daher wird die Lehrtätigkeit auch als personenbezogene Dienstleistung bezeichnet, bei welcher den Schülerinnen und Schülern aber wesentliche Merkmale eines echten Kooperationspartners fehlen, insbesondere die Verpflichtung zur Reziprozität (Brucks, 1998; Wülser, 2008). Dies kann bei starker, lang anhaltender Verausgabung zu mangelnden Gratifikationen führen (Modell beruflicher Gratifikationskrisen, Siegrist, 1996)<sup>11</sup>. Die Primäraufgabe und der Kontakt mit Schülerinnen und Schülern stellt aber nebst der grössten Quelle für Schwierigkeiten und Frustrationen gleichzeitig auch das grösste Potenzial für Gratifikationen dar (u.a. Barth, 1992; Ulich et al. 2002; Wülser, 2008; Nido et al., 2008).

Weitere Quellen von Belastungen können der Vielzahl von Studien, welche zum Ziel haben, die wesentlichen Belastungsfaktoren des Lehrberufs zu eruieren, entnommen werden. Nido et al. (2008, S.30) eruierten aus insgesamt 28 erfragten Belastungsbedingungen die folgenden 10 als die am meisten belastenden (geordnet nach zunehmender Belastung), wobei bestätigt wird, dass Belastungen aus der Primäraufgabe als am stärksten belastend wahrgenommen werden (subjektive Angaben), Belastungen resultierend aus Sekundär- und Tertiäraufgaben aber ebenfalls in den ‚top ten‘ auftauchen:

- Verhalten ‚schwieriger‘ Schülerinnen/Schüler
- Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen
- Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden (z.B. Schülerinnen und Schülern, Eltern)
- Beurteilung von Schülerinnen und Schülern
- Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen
- ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten (z.B. Konferenzen, Mentorate)
- Heterogenität der Klasse

---

<sup>10</sup> Bei der Erfassung und Hochrechnung der Arbeitszeiten in der vorliegenden Stichprobe jedoch nimmt die Unterrichtszeit lediglich 43% der Gesamtarbeitszeit ein (siehe Abschnitt 2.3.3.)

<sup>11</sup> Diese Besonderheiten der Lehrtätigkeit werden vor allem mit dem burnoutrelevanten Faktor Emotionale Erschöpfung in Zusammenhang gebracht (z.B. Schaufeli, van Dierendonck & van Gorp, 1996; Buunk & Schaufeli, 1999; Wülser, 2006, 2008).



- ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten
- erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern
- Organisieren und Durchführen von speziellen Schul-/Klassenaktivitäten

Ähnliche viel zitierte Listen stammen von Kyriacou (2001) und Rudow (2000, S. 50), wobei letzterer eine Aufzählung mit detaillierteren Belastungskategorien und -faktoren liefert; andere Listen finden sich auch bei Kramis-Aebischer (1995, S.205), Grunder und Bieri (1995, S.210) sowie Ulich et al. (2002, 2003) und Trachsler et al. (2006). Die Liste möglicher Belastungsfaktoren im Lehrberuf umfasst fast jeden Arbeitsbereich der Lehrtätigkeit. Dies liegt daran, dass Lehrpersonen im Mittelpunkt der Erwartungen unterschiedlicher Systeme stehen (einzelne Schülerinnen und Schüler, Klasse, Schule, Kollegium, Schulleitung, Eltern, Schulbehörden, Bildungssystem und Gesellschaft) und jedes einzelne System zu einer Quelle von Belastungen werden kann (Rudow, 2000). Ein weiterer Grund für die vielen verschiedenen Belastungsfaktoren besteht darin, dass es keinen Königsweg zur Ermittlung der Belastungen im Lehrberuf gibt (Rudow, 1990). So setzt jede Publikation (ausser denjenigen von Ulich et al., 2002, 2003 und Trachsler et al., 2006) den Fokus auf andere Belastungsaspekte. Je nach konjunkturellen und demografischen Besonderheiten oder aktuellen Reformen sind auch unterschiedliche Belastungsaspekte häufig oder stehen im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses und werden schwerpunktmässig näher untersucht (Kramis-Aebischer, 1995). Auffallend ist aber, dass immer wieder folgende Faktoren genannt werden, die im Lehrberuf als besonders belastend wahrgenommen werden, wobei darauf hinzuweisen ist, dass selten nur ein einzelner isolierter Faktor vorhanden ist, sondern ein Zusammenwirken von Faktoren (Belastungskonstellationen) (Kunz & Nido, 2008, S.42):

- schlechtes Benehmen von Schülern/Schülerinnen (Disziplinlosigkeit, Unkonzentriertheit etc.)
- schlechte Arbeitsbedingungen
- Reformen
- Zeitdruck

Krause und Dorsemagen (2007, S.61) zeigen in ihrem Übersichtsartikel auf, wie arbeitsbezogene Einflussfaktoren auf verschiedene Art und Weise erfasst werden können. Sie unterscheiden dabei *objektive Erfassungen*, die unabhängig vom Urteil der arbeitenden Personen sind (z.B. Schallmessungen oder Tätigkeitsbeobachtungen), objektivierbare Verfahren, welche ggf. unter Beteiligung der arbeitenden Personen eingesetzt werden und ebenfalls unabhängig von den persönlichen Einstellungen sein sollen (z.B. Angaben zur Arbeitszeit) sowie *subjektive Erfassungen*, wobei die arbeitenden Personen direkt befragt werden. Es fällt auf, dass die aufgezählten Belastungsfaktoren alle aufgrund von subjektiven Befragungen erfasst wurden und allgemein in der Forschung zu Belastungen im Lehrberuf solche Untersuchun-

gen respektive Befragungen überwiegen. Erkenntnisse aus Studien, welche objektive und objektivierbare Erfassungen einsetzen zeigen, dass Lärm (Schönwälder, Berndt, Ströver & Tiesler, 2003, 2004) und hohe Arbeitszeiten (Forneck & Schriever, 2001; Nido et al., 2008; Landert & Brägger 2009) ebenfalls zu den am stärksten belastenden Faktoren gehören. Untersuchungen, welche Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen vergleichen zeigen, dass die Einschätzungen nur schwach korrelieren, vor allem bei Anforderungen/Belastungen (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001, S.509)

Belastungen, welche im Zusammenhang mit Reformen auftauchen – sei es durch die reine Tatsache, dass Veränderungen durchgeführt werden, welche einen Einfluss auf die Aufgaben haben – oder sei es, durch die Beteiligung in Projekt- oder Steuergruppen, stellen zwar nicht die Hauptbelastungsquelle dar, sie gehören aber zu den als am meisten belastend wahrgenommenen Faktoren, wobei sich auch ein Alterseffekt zeigt. So konnten Grunder und Bieri (1995, S.238) in ihrer Studie zeigen, dass sich 40-65 Jährige belasteter mit der Umsetzung von Reformprojekten, der Einführung neuer Lehrmittel und der Übernahme neuer Aufgaben fühlen als Jüngere.

Aus Sicht von Lehrpersonen haben die Belastungen in den letzten Jahren deutlich zugenommen (z.B. Nido et al., 2008). Ein echter Längsschnitt, welcher aber nur den kurzen Zeitraum von 3 Jahren umfasst, konnte hingegen keine Zunahme der wahrgenommenen Belastungen nachweisen (Trachsler, et al., 2006, S.36). Aber fest steht, dass der Lehrberuf in besonderem Masse mit Belastungen einhergeht und Lehrpersonen als besonders burnoutgefährdet gelten (Barth, 1992). So ist wie bereits aufgeführt wurde, die Anzahl Lehrpersonen, die sich frühpensionieren lassen oder aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig aus dem Beruf aussteigen, im Vergleich zu anderen Berufsgruppen deutlich höher (u.a. Schaarschmidt & Fischer, 2001; Klusmann & Kunter, 2008; Lehr, 2011).

Im Zusammenhang mit Engagement ist jedoch der Nachweis wichtig, dass das Belastungserleben keine notwendige Bedingung von Disengagement darstellt und rund die Hälfte aller disengagierten oder innerlich gekündigten Lehrpersonen keine erhöhten Belastungen wahrnehmen, was einer Bestätigung der Erkenntnisse von Schaufeli und Bakker (2004) entspricht. Lehrpersonen, welche eine erhöhte Belastung wahrnehmen, weisen jedoch höhere Werte Emotionaler Erschöpfung auf (Schmitz & Voreck, 2011, S.274). Weiter konnten die Autoren nachweisen, dass bei tatsächlich gleicher Wochenarbeitszeit disengagierte Lehrpersonen glauben mehr zu arbeiten als der Durchschnitt der Kolleginnen und Kollegen und dass dies vor allem auf Männer zutrifft (Schmitz & Voreck, 2011, S.194).



Um Voraussetzungen für ein gesundes Engagement zu schaffen, müssen daher die genannten Belastungsquellen mittels Interventionen reduziert werden (siehe Abschnitt 6.2). Weiter müssen Ressourcen geschaffen werden, um Engagement zu fördern.

#### *2.4.1.2 Ressourcen*

Als Ressourcen können alle Faktoren bezeichnet werden, die geeignet sind, die psychische und physische Gesundheit eines Menschen zu schützen und zu fördern, vor allem bei einer Gefährdung der Gesundheit durch Belastungen (Klusmann, Kunter & Trautwein, 2009, S. 202). Anders formuliert können Ressourcen neben Puffereffekten auch direkt gesundheitsförderliche Wirkungen haben (Haupteffekte). Zudem helfen sie nicht nur dabei, mit Belastungen umzugehen, sondern unterstützen gegebenenfalls auch den Abbau der Belastungen (Zapf & Semmer, 2004). Wenn nicht genügend Ressourcen vorhanden sind, können Individuen negative Einflüsse, Anforderungen und Belastungen nicht mehr angemessen bewältigen und ihre Ziele nicht erreichen, wobei verschiedene Autoren (u.a. Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001) davon ausgehen, dass in solchen Situationen eine Reduktion der Motivation sowie ein Rückzug von der Tätigkeit wichtige selbstschützende Mechanismen sind, welche vor weiteren Frustrationen über eine misslungene Zielerreichung schützen (S.501f.). Welche Ressourcen können nun unterschieden werden und wie können sie Engagement fördern?

In der Literatur werden organisationale, soziale und persönliche Ressourcen unterschieden (Rimann & Udris, 1997) – sie können auch in internale und externale unterteilt werden (Richter & Hacker, 1998). Im Folgenden werden jeweils Beispiele zu sozialen, personalen und organisationalen Ressourcen von Lehrerinnen und Lehrern aufgeführt.

##### *Soziale Ressourcen*

Arbeitskolleginnen und -kollegen, Vorgesetzte, Freunde und Familie sind Quellen sozialer Unterstützung und gelten als soziale Ressourcen. Die gesundheitsförderlichen Haupteffekte sozialer Unterstützung werden durch neuere (Meta-)Analysen relativ gut belegt (Viswesvaran, Sanchez & Fisher, 1999; Halbesleben, 2006). Für Lehrpersonen stammt die effektivste Unterstützung von der Schulleitung, dicht gefolgt von der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen (u.a. Sarros & Sarros, 1992; van Dick, Wagner & Petzel, 1999; Brouwers, Evers & Tomic, 2001). Zusammenarbeit oder Kooperation mit der Schulleitung und Kolleginnen und Kollegen stellt aber nicht automatisch eine soziale Ressource dar. So kann zwischen wirksamen und weniger wirksamen Formen der Kooperation unterschieden werden (Bauer, 2008). Neben der gegenseitigen Unterstützung und Qualifizierung kann Kooperation auch verstärkte Kontrolle und Einschränkung durch andere bedeuten (Oesterreich, 1988).

Nach Rolff (1994, S.103) kann zwischen technischer und pädagogischer Kooperation unterschieden werden. In Schulen findet man häufiger technische Kooperation (Materialien austauschen, Jahrgangsteams, Stoffpläne erstellen, Unterrichtsplanung eines Faches) als pädagogische Kooperation (fachübergreifende Unterrichtsplanung und -durchführung, gemeinsames Planen und Hospitationen) (Bauer & Kopka, 1994). Zwar erachten Lehrpersonen Kooperation durchaus als wichtig, obschon die tatsächliche Zusammenarbeit meist auf das notwendige Minimum beschränkt wird. So beklagen Lehrpersonen, dass in der Praxis zu wenig Zeit für Kooperation bleibt. Zwar seien das gemeinsame Erarbeiten und der Austausch von Unterrichtsmaterial im Endeffekt für alle von Nutzen, es bringe jedoch zunächst einen höheren Aufwand mit sich. Hinzu kommt, dass die organisatorischen Regelungen nicht immer kooperationsfördernd sind (Aurin, 1994, S.126; Wegner, 2005).

Im Zusammenhang mit Effektivitätsstudien konnte gezeigt werden, dass in nachweislich erfolgreichen Schulen das Ausmass an Kooperation höher und die Art der Kooperation zwischen Lehrpersonen anspruchsvoller (mehr pädagogische Kooperation) ist, als in weniger erfolgreichen (Terhart & Klieme, 2006, S.163).

Im schulischen Bereich kann die ‚Idealform‘ einer hoch entwickelten Kooperationskultur im Lehrerkollegium als *professionelle Lerngemeinschaft* bezeichnet werden. Eine professionelle Lerngemeinschaft zeichnet sich durch gemeinsame Aktivitäten mit häufigem direktem Kontakt, gemeinsame Werte, Ziele und Organisationsstrukturen aus, welche die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses, gemeinsame Werte und Erwartungen unterstützen (Louis, Kruse & Bryk, 1995). Jedoch nur in 2% der untersuchten Schulen wird eine Kooperation realisiert, die den Ansprüchen einer professionellen Lerngemeinschaft genügt (Steinert et al., 2006). Bonsen und Rolff (2006, S.178) konnten einen Zusammenhang zwischen einer intensiven Lehrerkooperation und klimatischen Bedingungen im Kollegium (geteilte Werte und Normen und pädagogische Ziele) aufzeigen. Weiter zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und Innovationsbereitschaft (u.a. Holtappels, 2002, S.156; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 205ff.; Bergmann & Rollet, 2008, S.297), sowie ein positiver Zusammenhang zur internen Verbreitung von Innovationen (Jäger, 2004). Es wird vermutet, dass soziale Eingebundenheit als wesentliche Grundbedingung für intrinsische Motivation (Deci und Ryan, 1993) in Lerngemeinschaften in hohem Masse gegeben ist (Gräsel, Fussangel & Schellenbach-Zell, 2008, S.211).

Forschungsergebnisse belegen, dass die Kooperationsbereitschaft und die professionellen Kommunikationserwartungen in Lehrerkollegien von der Schulform und vom Alter der Lehrpersonen abhängen. Bauer (1980, S. 175) fand einen negativen Alterseffekt. So sinkt mit zunehmenden Dienstalter die Bereitschaft mit Kollegen zu kooperieren.

Die strukturellen Gegebenheiten der Organisation Schule sind, wie bereits aufgezeigt, weniger auf Kooperation ausgerichtet und Möglichkeiten (Gefässe, sowie Ressourcen/Lektionen), pädagogische Probleme zu diskutieren, fehlen (Strittmatter, 1992, S.7; Rolff, 1993, S.110). K. Ulich (1996, S.155) sieht Gründe für mangelnde Kooperation unter anderem darin, dass meist kein gemeinsamer Arbeitsplatz, zu wenig Zeit und zu viele Kolleginnen und Kollegen, die Widerstände gegen eine Zusammenarbeit haben, vorhanden sind. Ähnlich äussern sich Steffens und Bargel (1993, S.101), wonach viele Lehrpersonen Lippenbekenntnisse zur Zusammenarbeit ablegen, jedoch über unzureichend ausgebildete Kooperationsfähigkeiten und strukturelle Bedingungen verfügen. Nach Rolff (1993, S. 204) gehört daher die Schaffung eines Unterstützungssystems „zu den vornehmsten Aufgaben künftiger Bildungspolitik“, wozu die zunehmende Bereitschaft, Beratung und Unterstützung anzufordern gehört. Auch haben neuere Forschungsergebnisse gezeigt, dass zwar vielfältige Unterstützungssysteme vorhanden sind, aber viele davon noch zu wenig genutzt werden (Nido et. al., 2008; S.40 und S.95).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ineffiziente oder sogar belastende Formen von Kooperation identifiziert und verbessert werden müssen (Bauer, 2008) und weitere Bemühungen notwendig sind, um eine wirksame und unterstützende Kooperation in Schulen aufbauen zu können, wobei Vertrauen eine wichtige Voraussetzung darstellt, deren Aufbau aber viel Zeit benötigt (Küppers, 1996, S.621f.). Da engagierte Lehrpersonen signifikant mehr Unterstützung durch die Schulleitung wahrnehmen als weniger engagierte, ist ein besonderes Augenmerk auf die Beziehung zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen zu richten (Schmitz & Voreck, 2011, S.184).

„Nicht Lehrerinnen und Lehrer als Einzelkämpfer mit abgeschlossenem Berufsbild, sondern Lernende in einem solidarischen Team haben die Voraussetzung, die Balance zu finden zwischen Belastung durch Veränderung und Entlastung durch neue Erfolge und berufliche Perspektiven.“ (Arnold et al., 2004, S.6)

### *Personale Ressourcen*

Die sogenannte *Selbstwirksamkeit* oder *Selbstwirksamkeitserwartung* ist eine für den Lehrberuf grundlegende personale Ressource. Selbstwirksamkeit kann umschrieben werden als das Vertrauen in das eigene (berufliche) Können, verbunden mit der Erwartung oder Überzeugung, in einer bestimmten Situation aufgrund der eigenen Fähigkeit und Kompetenz die erwünschte Handlung ausführen und die dazu nötige Leistung aufbringen zu können (Bandura, 1977). Selbstwirksamkeitserwartungen werden von Schwarzer & Schmitz (1999a) als selbstbezogene Kognitionen und als Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Handlungs-

ausführung definiert. Lehrpersonen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen stecken unter anderem mehr Bemühungen in den Unterricht und zeigen mehr Ausdauer in ihrer Zielverfolgung, auch wenn Schwierigkeiten auftauchen (Ross et al., 1996), was direkt mit Engagement in Zusammenhang gebracht werden kann. Auch im Zusammenhang mit Gesundheit haben sich verschiedenste Forscherinnen und Forscher mit Selbstwirksamkeit im Lehrberuf beschäftigt, wobei gezeigt werden konnte, dass niedrige Selbstwirksamkeit mit hohem Burnout zusammenhängt (u.a. Schwarzer & Schmitz, 1999; Brouwers & Tomic, 2000; Ulich et al, 2002). Weiter konnte gezeigt werden, dass Selbstwirksamkeit die Beziehung zwischen Arbeitsstress und Burnout mediiert (Schwarzer & Hallum, 2008), und es mittels Interventionen möglich ist, Defizite einer weniger hohen Selbstwirksamkeitserwartung von jüngeren, unerfahrenen Lehrpersonen innerhalb relativ kurzer Zeit zu beheben (Schmitz, 1998).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit lässt sich auch auf das Kollektiv übertragen, wobei sich *kollektive Selbstwirksamkeit* als subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund gemeinsamer Kompetenzen einer Gruppe bewältigen zu können, definieren lässt (Schwarzer & Schmitz, 1999). Die Autoren halten fest, dass die kollektive Selbstwirksamkeit einen Einfluss darauf nimmt, welche Ziele sich Gruppen setzen, wie viel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wie viel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten. Ein Lehrerkollegium, das durch hohe kollektive Selbstwirksamkeit charakterisiert ist, traut sich eher zu, anspruchsvolle Reformziele zu verwirklichen und wird sich auch leichter von Rückschlägen erholen können, sollten die gemeinsamen Bemühungen einmal scheitern (Parker, 1994), was wiederum einen direkten Zusammenhang mit Engagement deutlich macht. Auch im Zusammenhang mit Gesundheit konnten Bauer und Kanders (1998) zeigen, dass sich Burnout-Werte je nach Einschätzung der Kompetenz des Kollegiums unterscheiden. 21% der Lehrpersonen wiesen hohe Burnout-Werte auf, wenn sie sich ihrer Einschätzung nach in einem wenig kompetenten Kollegium befanden. Hingegen wiesen nur 5% hohe Burnout-Werte auf, wenn sie ihr Kollegium als kompetent einschätzten.

Die Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Engagement und Selbstwirksamkeit können auch direkt nachgewiesen werden. So gelten individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit als bedeutsame Prädiktoren sowohl für das sogenannte ‚in role behavior‘ von Lehrpersonen (u.a. Soodak & Podell, 1996), als auch für das ‚extra role behavior‘ gemessen als ‚organisational citizenship behavior‘ (OCB, Somech & Drach-Zahavy, 2000; Bogler & Somech, 2004) (siehe auch Abschnitt 2.4.2.3) und engagierte Lehrpersonen weisen signifikant höhere Selbstwirksamkeit auf als disengagierte (Schmitz & Voreck, 2011, S.232).

Zwei weitere persönliche Ressourcen, welche auch als Persönlichkeitsmerkmale gelten, sind Widerstandsfähigkeit (Hardiness, Kobasa, 1979) und Kohärenzgefühl (Sense of Coherence,

Antonovsky, 1997). Beide wurden ebenfalls mit einer geringeren beruflichen Fehlbeanspruchung in Verbindung gebracht (Schaufeli & Enzmann, 1998; Höge & Büssing, 2004) und Schaarschmidt und Fischer (2001) konnten zeigen, dass gesunde und engagierte Pflegepersonen das stärkste Kohärenzerleben aufweisen.

Schlussendlich dürfen die *fachlichen und beruflichen Kompetenzen* nicht vergessen gehen, welche ebenfalls als personale Ressourcen gesehen werden können. Es leuchtet ein, dass Engagement allein nichts bewirkt und bei weitem nicht ausreicht, um einen erfolgreichen Unterricht zu halten. Nur wer über Unterrichts-Professionalität und Engagement verfügt, hat die Voraussetzungen dafür, die Lehrtätigkeit erfolgreich ausüben zu können. Fähige Lehrpersonen zeichnen sich durch Engagement, Professionalität und Unterrichtsqualität aus (Schmitz & Voreck, 2011, S.359).

Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen nun, um mit den hohen und komplexen Anforderungen ihres Berufsalltages erfolgreich umgehen zu können, guten Unterricht zu halten, sich zu engagieren, aber auch persönlich zufrieden zu sein und nicht an Burnout zu erkranken? Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke und Baumert (2006, 2008b) gehen dieser Frage nach und beziehen sich neben dem fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen auch auf die sogenannte Selbstregulation (Strategien zum Umgang mit Einstellungen gegenüber der eigenen Arbeit). Sie gehen davon aus, dass ein ausgewogenes Haushalten mit den eigenen Ressourcen und einer Balance aus Engagement und Distanzierungsfähigkeit die beste Strategie sowohl für das eigene Befinden als auch für die Qualität des Unterrichts ist (Klusmann et al., 2006, 2008b). Auf diese Balance wird in Abschnitt 2.4.2.2 vertieft eingegangen. Welche fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Kompetenzen Lehrpersonen im Detail für die Ausübung ihrer Tätigkeit benötigen, kann beispielsweise in Helmke (2003, 2008) oder Baumert und Kunter (2006) nachgelesen werden.

### *Organisationale Ressourcen*

Unter organisationalen Ressourcen verstehen Rimann und Udris (1997, S. 283) "alle Tätigkeitsbedingungen, betrieblichen Institutionen und Hilfsmittel, die es einer Person erleichtern können, mit den Anforderungen bei der Arbeit zurechtzukommen und Belastungen zu bewältigen, sie zu tolerieren oder ihnen auszuweichen".

Die bereits genannten Tätigkeitsmerkmale Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit, Bedeutsamkeit, Autonomie und Rückmeldung sind Beispiele von organisationalen Ressourcen, welche mit Motivation und somit auch mit Engagement in Zusammenhang stehen (Hackman & Oldham, 1975). Eine organisationale Ressource stellt auch *Prozedurale Gerechtigkeit*

(Verfahrensgerechtigkeit vs. Verteilungsgerechtigkeit) dar, welche das Vertrauen in Vorgesetzte und die Bindung an die Organisation erklärt (Folger & Konovsky, 1989) und im Zusammenhang mit den möglichen Ursachen für einen Bruch des psychologischen Vertrages und dem damit in Zusammenhang gebrachten Disengagement von Bedeutung ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Ressourcen vor starker Beanspruchung schützen und wie bereits aufgeführt auch mit Engagement in Verbindung gebracht werden (Schaufeli & Bakker, 2004). Für Lehrpersonen sind dabei die Unterstützung durch die Schulleitung, individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen, fachliche und berufliche Kompetenzen sowie motivierende Tätigkeitsmerkmale von grösster Bedeutung für ein gesundes Engagement.

Da nebst den aufgeführten Tätigkeitsmerkmalen und Arbeitsbedingungen auch persönliche Merkmale eine wesentliche Rolle für ‚gesundes Engagement‘ spielen, werden im Folgenden personenbezogene Merkmale engagierter (Lehr-)Personen aufgeführt.

### 2.4.2 Engagierte (Lehr-)Personen

In Abschnitt 2.2.2 wurde anhand eines Stressmodells veranschaulicht, dass persönliche Bewertungs- und Bewältigungsmechanismen eine wichtige Rolle bei der Verarbeitung von Stress spielen und sie zu verstehen helfen, warum bei identischen Voraussetzungen gewisse Menschen krank werden und andere gesund und engagiert bleiben. Wie gehen nun engagierte Lehrpersonen mit den Anforderungen ihrer Arbeit um? Welche Strategien der Selbstregulation zum Umgang mit und der Einstellung gegenüber der eigenen Arbeit setzen sie ein? Ein viel zitierter Ansatz dazu stammt von Schaarschmidt und Fischer (1997/2001), welcher anschliessend eingeführt und diskutiert wird. Anschliessend wird aufgezeigt, wie eine ausgewogene Balance von Engagement und Gesundheit erreicht werden kann und welche Merkmale engagierte Lehrpersonen auszeichnen. Wie bereits erwähnt, stehen dabei die notwendigen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Kompetenzen nicht im Zentrum des Interesses.

#### 2.4.2.1 Verhaltens- und Erlebensmuster engagierter Lehrpersonen

Menschen setzen sich in ganz unterschiedlicher Weise mit den Anforderungen ihres Berufes auseinander. Schaarschmidt und Fischer (1996/1997/2001) sind diesen Unterschieden systematisch nachgegangen und konnten relativ stabile Muster des Verhaltens und Erlebens ausmachen, welche den persönlichen Stil der Auseinandersetzung mit dem Beruf auszeichnen, sogenannte ‚berufliche Bewältigungsmuster‘. Sie gehen davon aus, dass es entscheidend von den Bewältigungsmustern abhängt, wie berufliche Belastungen verarbeitet werden, in welchem Grad positive oder negative Beanspruchungen entstehen und ob sich gesund-



heitsförderliche oder gesundheitsschädigende Konsequenzen in Folge der Berufstätigkeit einstellen (Schaarschmidt und Fischer, 2001, S.9). Dabei soll die Bedeutung der aufgeführten Arbeitsbedingungen nicht in den Hintergrund geraten, geben die vorhandenen Belastungen und Ressourcen doch den Rahmen vor, in welchem Bewältigungsmuster mobilisiert und entfaltet werden können, wobei defizitäre Arbeitsbedingungen diese Möglichkeiten einschränken. Die Wirkung von Arbeitsbedingungen schlägt sich in den aufgefundenen Bewältigungsmustern nieder und diese ermöglichen unter Interventionsgesichtspunkten wiederum eine effektive Frühdiagnostik (Schaarschmidt & Fischer, 2001, S.10). Die Autoren entwickelten über mehrere Jahre hinweg den etablierten Fragebogen AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) (Schaarschmidt & Fischer, 1996), um die Bewältigungsmuster bestimmen und erheben zu können. Sie gehen davon aus, dass Bewältigung drei Seiten hat, welche jeweils durch mehrere Merkmale erfasst werden (ebd. S.15). Folgende drei Faktoren des Verhaltens und Erlebens gilt es nach ihnen zu berücksichtigen, wenn auf Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der beruflichen Tätigkeit geschlossen werden soll (nach Schaarschmidt & Fischer, 2001, S.16ff.):

- Das *berufliche Engagement*, welches je nach der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit (Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben), dem beruflichen Ehrgeiz (Streben nach Zielen und Weiterkommen im Beruf), der Verausgabungsbereitschaft (Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen), dem Perfektionsstreben (Anspruch bezüglich Güte, Sorgfalt und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung) und der Distanzierungsfähigkeit (Fähigkeit und Bereitschaft zur psychischen Distanzierung von der Arbeit) unterschiedlich hoch sein kann.
- Die *Widerstandskraft (Resilienz)*, welche sich durch hohe Erfolgszuversicht trotz Misserfolg, eine offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit kennzeichnet.
- Berufsbegleitende *Emotionen*, welche durch das Erfolgserleben, die Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung hervorgerufen werden.

Schaarschmidt und Fischer (1997/2001) konnten mittels des AVEM vier komplexe Bewältigungsmuster identifizieren, in welchen diese drei Merkmale in unterschiedlicher Weise zusammenwirken. Diese arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster kennzeichnen den persönlichen Stil der Auseinandersetzung mit dem Beruf und es kann auch nachgewiesen werden, dass die Bewältigungsmuster einen Zusammenhang mit der Verarbeitung von beruflichen Belastungen und der Entstehung von Beanspruchungen haben. Die vier Muster können wie folgt beschrieben werden (ebd.)(zit. aus Kunz & Nido, 2008, S.36):

- „Im *Muster G* (Gesundheit) findet man ein hohes, aber nicht übermässiges Engagement, verbunden mit einer im oberen Durchschnittsbereich liegenden Distanzierungsfähigkeit sowie einem hohen Mass erlebter Widerstandskraft, innerer Ruhe und Ausgeglichenheit. Zu diesem Muster gehören auch eine hohe Bewältigungskompetenz, eine hohe Identifikation mit dem Beruf sowie positive Emotionen wie z.B. Freude am Beruf, Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung. Dieses Muster ist ein Ausdruck von Gesundheit sowie eine Voraussetzung für eine gesundheitsfördernde Bewältigung der beruflichen Anforderungen.“
- „Das *Muster S* (Schonung) ist gekennzeichnet durch ein niedriges Engagement, welches aber nicht als Ausdruck einer resignativen Einstellung zu verstehen ist. Zu diesem Muster gehören auch die am stärksten ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit sowie eine im oberen Durchschnitt liegende Ausprägung der inneren Ruhe und der Lebenszufriedenheit, welche ein eher positives Lebensgefühl anzeigen.“ Im Vergleich zum Typ G dürfte die Quelle für die hohe Zufriedenheit jedoch eher ausserhalb der Arbeit zu suchen sein (Schaarschmidt & Fischer, 1996).
- „Das *Risikomuster A* ist durch überhöhtes Engagement, niedrige Distanzierungsfähigkeit und negative Emotionen gekennzeichnet. Dieses Muster steht in einem engen Bezug zu einem Verhaltensmuster, welches durch übersteigertes und andauerndes Engagement, grossen Ehrgeiz, Ungeduld und die Unfähigkeit zu Erholung u.a. gekennzeichnet ist.“ Die Benennung des Typs steht im Zusammenhang mit dem Persönlichkeitstyp ‚Typ A‘, welcher für Personen steht, welche sich auf aggressive Art und Weise konstant bemühen immer mehr zu erreichen, ständig unter Zeitdruck stehen und wettkampforientiert sind, was ein generelles Krankheitsrisiko (Herzerkrankungen) bedingen kann (Friedman & Rosenman, 1974)
- „Das *Risikomuster B* (Burnout) schliesslich ist durch geringes Engagement sowie eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit, durch eine herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen gekennzeichnet.“

Schaarschmidt und Fischer (2001, S.63ff.) ziehen aufgrund ihrer Untersuchungen bei rund 4000 Lehrpersonen in Deutschland und Österreich den Schluss, dass es für den Lehrberuf eine *charakteristische Bewältigungsmusterverteilung* mit einem niedrigen G- und einem hohen B-Anteil gibt. An die 60% der Lehrpersonen seien dabei tendenziell einem der beiden Risikomuster A und B zuzuordnen. Bei keiner anderen Berufsgruppe wurden so hohe Prozentsätze gefunden. Dass das Beanspruchungserleben von Lehrpersonen im Vergleich zu



anderen Berufsgruppen besonders hoch sei wurde schon verschiedentlich argumentiert und konnte auch belegt werden (z.B. Huberman & Vandenberghe, 1999; Harris & Adams, 2007; Lehr, 2011, S.759). Dennoch kann an der äusserst negativen Musterverteilung im Vergleich zu anderen Berufsgruppen von Schaarschmidt und Fischer Kritik geübt werden, obschon grosse Zahlen von Lehrerinnen und Lehrern untersucht wurden. Nach van Dick und Wagner (2001, S.267) stammen sie jedoch nur aus bestimmten Ländern bzw. Regionen (Österreich, Polen, Berlin, Bremen, Niedersachsen) und sind möglicherweise nicht allgemein gültig. Auch konnte in der Schweiz (ARBEL: Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrpersonen) von Albisser, Kirchhoff, Meier & Grob (2006), wo der Fragebogen AVEM in den Schweizer Kantonen Bern und Zürich eingesetzt wurde, eine deutlich positivere Musterverteilung nachgewiesen werden (n=816): 25% Muster G, 30% Muster S, 10% Muster A, 30% Muster B, wobei dieser Studie jedoch keine repräsentative Stichprobe zugrunde liegt.

Erste *längsschnittliche Untersuchungen* bestätigen, dass die individuelle Musterzugehörigkeit als relativ stabil eingestuft werden kann (Schaarschmidt & Fischer, 2001, S.77ff.; Klusmann, Kunter & Trautwein, 2009). Die letztgenannten Autoren konnten erwartungskonforme differenzielle Zusammenhänge der Bewältigungsmuster mit der erlebten Beanspruchung auch bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Selbstwirksamkeitserwartungen nachweisen, wobei Lehrpersonen des Risikotyps A und B eine ungünstigere Entwicklung hinsichtlich der Beanspruchung berichten als Lehrpersonen des Gesundheitstyps. Darüber hinaus fand sich bei Lehrpersonen, welche dem Typ G zugeordnet werden konnten, eine positivere Entwicklung des beruflichen Erfolgserlebens als beim Schontyp (ebd. S.208). Dass sich aber auch Zusammenhänge zu beruflichen Belastungen zeigen, lässt darauf schliessen, dass die Bewältigungsstile beeinflussbar sind (u.a. Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999). Stück, Rigotti und Mohr (2004) konnten beispielsweise nachweisen, dass die Erholungsfähigkeit auch langfristig mittels Entspannungstechniken als personenzentrierte Intervention beeinflussbar ist.

Van Dick und Wagner (2001) konnten in ihrer *Validierungsstudie* ebenfalls die vier Typen identifizieren<sup>12</sup>, aber sie konnten Abweichungen im Profil des Risikotyps A aufzeigen, welchen sie mit Hinweis auf die Arbeitszufriedenheitsklassifikation von Bruggemann (1974, vgl. auch Bruggemann, Groskurth & Ulich, 1975) als ‚Typ Unzufrieden‘ in Anlehnung an die fixierte Arbeitsunzufriedenheit charakterisieren. Im Grossen und Ganzen können die vier von Schaarschmidt und Fischer eruierten Typen in jeder Untersuchung bestätigt werden, sei es mittels des AVEM oder mittels Kurzversionen (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert,

---

<sup>12</sup> van Dick und Wagner (2001) konnten folgende Musterverteilung nachweisen (n=717): Typ G 34%, Typ S 21%, Typ U 27%, Typ B, 18%

2006<sup>13</sup>) oder auch nur durch den Einsatz einzelner Teilskalen wie Engagement und Resilienz/Widerstandsfähigkeit (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Klusmann, Klunter & Trautwein, 2009<sup>14</sup>). Die Autoren verwendeten die zwei Aspekte Engagement bei der Arbeit und Resilienz (= Ausdauer, Belastbarkeit), da sie diese als zwei wichtige arbeitsbezogene Selbstregulationsdimensionen sehen. Durch den Verzicht des Einbezugs berufsbegleitender Emotionen soll die Wahrscheinlichkeit einer Konfundierung zwischen Ressourcen als Prädiktoren und Beanspruchungsindikatoren als Kriterium möglichst gering gehalten werden, im Unterschied zu den Originalarbeiten von Schaarschmidt und Fischer, welche die berufsbegleitenden Emotionen in die Typenbildung integrierten (u.a. 1996, 1997, 2001). Dieses Vorgehen ist dann sinnvoll, wenn es um die Einzelfalldiagnostik geht. Wenn aber Verhaltensstile in ihrem kausalen Status für die Veränderung im Beanspruchungsleben untersucht werden, ist eine konzeptionelle und empirische Trennung zwischen Indikatoren und vorherzusagendem Beanspruchungserleben unerlässlich (Weber, 2005, zit. nach Klusmann et al, 2009).

Zur Validierung der Bewältigungstypen wurden verschiedenste *Aussenkriterien* herangezogen und auf bedeutsame Unterschiede zwischen den vier Typen untersucht. Van Dick und Wagner (2001) konnten in ihrer Validierungsstudie die gute konvergente und diskriminante Validität sowie die Kriteriumsvalidität des AVEM belegen.<sup>15</sup>

Es zeigen sich Unterschiede in körperlichen und psychischen Beschwerden: unter anderem fühlen sich Lehrpersonen des Typs G deutlich weniger belastet als Lehrpersonen des Risikotyps B. Auch bezüglich der Anzahl Krankentage und Pensionierungsabsichten sowie in den drei Burnoutskalen fanden sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Typen. Lehrpersonen des Risikotyps B unterscheiden sich von den anderen Typen signifikant in den Ausprägungen Emotionaler Erschöpfung, Demotivation und Aversion gegenüber Schülerinnen und Schülern (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999; van Dick & Wagner, 2001).

Selbsteinschätzungen zu persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf aus dem *Leistungs- und Motivationsbereich*, wie beispielsweise fachliche Kompetenz, erzieherische Kompetenz, Zufriedenheit mit der Berufswahl und Freude am Unterrichten zeigen, dass Lehrpersonen mit dem Muster G die günstigsten und Lehrpersonen mit dem Muster B die ungüns-

---

<sup>13</sup> Klusmann, Kunter, Trautwein und Baumert (2006, S.170) fanden bei Mathematiklehrpersonen (n=314): Typ G 31%, Typ S 23%, Typ A 19%, Typ B, 26%

<sup>14</sup> Klusmann, Kunter und Trautwein (2009) konnten folgende Musterverteilung nachweisen (n=314): Typ G 25%, Typ S 28%, Typ A 17%, Typ B, 31%

<sup>15</sup> Sie erhoben nebst dem AVEM 13 verschiedene Belastungssitems, 8 Beschwerdeitems, Coping, soziale Unterstützung, Kompetenzerwartungen, JDS und OCB bei 434 Lehrpersonen in Deutschland.

tigsten Selbsteinschätzungen vornehmen. Dabei zeigt sich, dass Berufseignung und Musterzugehörigkeit eng zusammenhängen. Es sei daher dringend zu fordern, dass bei der Vorbereitung auf den Lehrerberuf die Entsprechung von Eignungs- und Anforderungsprofil stärkere Berücksichtigung findet (siehe auch Nieskens & Sieland, 1999; zit. nach Schaarschmidt & Fischer, 2001, S.74ff.). Auch die *Unterrichtsqualität* aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zeigt, dass der Unterricht von Lehrpersonen des Typs G am besten beurteilt wird (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Die Autoren konnten nachweisen, dass die zwei Dimensionen Engagement und Resilienz das berufsbezogene Wohlbefinden (Emotionale Erschöpfung und Arbeitszufriedenheit) sowie die erzieherische Leistung<sup>16</sup> der Lehrpersonen vorhersagen. Sie konnten zeigen, dass der Typ G signifikant weniger emotional erschöpft ist als die anderen Typen und Lehrpersonen des Typs Schonung mehr Emotionale Erschöpfung berichteten als Lehrpersonen des Typs G, aber weniger als Personen der Risikotypen A und B. Lehrpersonen der Risikotypen A und B wiesen die höchste Emotionale Erschöpfung auf, welche sich nicht signifikant voneinander unterschied (Klusmann et al., 2008b, S.709). Auch erhalten Lehrpersonen des Typs G für ihre erzieherische Leistung die besten Noten von Schülerinnen und Schülern und die Motivation der Schülerinnen und Schüler ist bei Lehrpersonen des Typs G am höchsten; kein Zusammenhang zeigt sich jedoch mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler (Klusmann, et al., 2008b, S.714). Auch konnte nachgewiesen werden, dass die erzieherische Leistung des Risikotyps A nicht positiver eingeschätzt wurde als die erzieherische Leistung des Typ R (R wie resigniert, statt B wie Burnout), was darauf hindeutet, dass keine lineare Beziehung zwischen dem Engagement durch die Lehrperson und der Einschätzung der erzieherischen Leistung durch die Schülerinnen und Schüler besteht (ebd. S.713). Die Autoren verzichteten darauf den Risikotyp B mit ‚Burnout‘ zu kennzeichnen, da sie nur Engagement und Resilienz erfasst haben.

Eine andere Studie zeigt Besonderheiten in der *elektrodermalen Aktivität* in Abhängigkeit der arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM) auf, wobei sich bei den Risikotypen A und B eine geringere physiologische Aktivierung bei gleichzeitig häufigerem Wechsel zwischen Erregungs- und Entspannungszuständen feststellen lässt, was für eine verminderte Erholungsfähigkeit spricht (Stück, Rigotti & Balzer, 2005)<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Unter erzieherischer Leistung weisen der Aspekt Unterstützung durch die Lehrperson sowie ein adäquates Unterrichtstempo die stärksten Effekte auf, bezüglich des Klassenzimmermanagements unterscheiden sich die Bewältigungstypen nicht voneinander (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b, S.713f.)

<sup>17</sup> Bei der Typologisierung konnten 35% dem Risikotyp B und 10% dem Risikotyp A zugeordnet werden, die restlichen Personen liessen sich nicht eindeutig einem Typ zuordnen (Stück, Rigotti & Balzer, 2005, Achtung: n=20).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten unterscheiden und sich diese Unterschiede auf unterschiedliche Ausprägungen im Engagement, der Widerstandskraft und den begleitenden Emotionen beziehen. Bezüglich der unterschiedlichen Ausprägungen in diesen Dimensionen lassen sich vier verschiedene Typen bilden, wovon zwei, nämlich der Gesundheitstyp sowie der Schontyp aus Gesundheitsperspektive als gelungene Anpassung an die Anforderungen des Berufs gesehen werden können und die anderen zwei Typen, der Risikotyp A und der Risikotyp B, hingegen auf ein gesundheitliches Risiko hinweisen.

Da in der vorliegenden Arbeit das gesunde Engagement im Zentrum des Interesses steht, werden die zwei zentralen Aspekte von Engagement, genauer die Balance von Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit noch etwas näher erläutert.

### *2.4.2.2 Die Balance zwischen Verausgabung und Distanzierung*

Bereits Hallsten (1993) stellte in seiner Theorie des ‚balanced commitment‘ die Hypothese auf, dass sich das beste selbstregulatorische Muster durch hohes Engagement mit gleichzeitig hoher Resilienz auszeichnet. In diese Richtung weist auch die ‚conservation of resources theory‘ (Hobfoll, 1989), welche besagt, dass Gesundheit aus der Balance zwischen Verausgabung von Ressourcen (Engagement) und dem Wiederaufbau von Ressourcen (Resilienz) entsteht. Diese Vermutungen können, wie bereits gezeigt wurde, durch Schaarschmidt und Kollegen belegt werden. Schaarschmidt und Fischer (2001, S.16) gehen davon aus, dass

„...hohes Engagement eine günstige Bedingung erfolgreicher, also auch gesundheitsförderlicher Bewältigung ist. Es stellt eine Voraussetzung für Erfolgserleben im Beruf dar und ist zugleich Ausdruck von Sinnerfüllung in der Arbeit sowie aktiver Lebenseinstellung. Allerdings geht es dabei auch um das rechte Mass.“

Es leuchtet ein, dass diese Feststellung insbesondere für die *Verausgabungsbereitschaft* gilt, bei welcher Schaarschmidt und Fischer (2001) das Optimum eher im dosierten, auf das Wesentliche konzentrierten Einsatz der Kräfte sehen. Auch bei der *Distanzierungsfähigkeit* kommt es auf die Ausgewogenheit an, da sie sich zum Engagement umgekehrt proportional verhält: hohes Engagement geht mit geringer Distanzierungsfähigkeit einher, also der eingeschränkten Fähigkeit Gedanken und Gefühle, welche die Arbeit betreffen in anderen Lebensbereichen auszublenden. Maximale Distanzierung ist hingegen nicht mit beruflichem Engagement vereinbar. Doch auch die Unfähigkeit zu Distanzierung ist nicht wünschenswert, da sie die Regenerierung der Kräfte verhindert, was auf längere Sicht auch einem engagierten beruflichen Einsatz im Wege steht (ebd. S.17). Distanzierungsfähigkeit als Schutzfaktor bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen (z.B. Richter et al., 1996) ist so-

mit auch im Sinne der Bewältigung / Widerstandskraft von Bedeutung. Übersteigerte Verausgabungsneigung (Overcommitment) gepaart mit mangelnder Distanzierungsfähigkeit kann zu Fehleinschätzungen der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten bis hin zu Erschöpfung führen (Schmitz & Voreck, 2011, S.77). So zeigt sich auch der grösste Unterschied zwischen engagierten und disengagierten Personen in der Emotionalen Erschöpfung (Schmitz & Voreck, 2011, S.195f.)<sup>18</sup>. Auch konnte Richter (1999, S.130) bei neun von zehn psychosomatischen Beschwerden statistisch signifikant höhere Werte bei disengagierten respektive innerlich gekündigten Beamten nachweisen als bei engagierten. Diese Befunde weisen auf eine gelungene Balance bei engagierten Personen hin.

In diesem Zusammenhang ist ein weiterer Schutzfaktor, genauer eine emotionsregulierende Bewältigungsstrategie, der sogenannte ‚*detached concern*‘ (Lief & Fox, 1963) zu erwähnen, welche vor Kurzem im Bereich der Altenpflege von Lampert (2011) untersucht wurde. Unter ‚*detached concern*‘ wird der Balanceakt zwischen empathischer Anteilnahme und Abgrenzungsfähigkeit in Humandienstleistungen verstanden. Es konnte gezeigt werden, dass in sogenannten ‚Helferberufen‘, zu welchen auch der Lehrberuf gezählt werden kann, ein besonderes Risiko des helferbezogenen Überengagements besteht (vgl. Freudenberger, 1974; Edelwich & Brodsky, 1980/1984; Pines, Aronson & Kafry, 1980). ‚*Detached concern*‘ bezieht sich nach Lampert darauf, im Umgang mit belastenden Situationen zwar ein notwendiges Mass an empathischer Anteilnahme zu zeigen, sich jedoch auch von den Klienten abzugrenzen und eine Distanzierung aufrechtzuerhalten, um nicht zu sehr unter den damit verbundenen, emotionalen Beanspruchungsfolgen zu leiden. Lampert geht davon aus, dass das Konstrukt Distanzierungsfähigkeit eine inhaltliche Nähe zu ‚*detached concern*‘ aufweist. Nach Lampert (2011, S.79) bezieht sich Distanzierungsfähigkeit aber „auf die Distanz gegenüber dem Arbeitsalltag nach der Arbeit“ im Gegensatz zu ‚*detached concern*‘, welches „als eine psychische Abgrenzung bzw. Distanzierung zum Arbeitssubjekt während der Arbeit auszeichnet“. Diese Ausführungen lassen den Schluss zu, dass für eine gesunde Balance von Verausgabung und Distanzierung, Distanzierungsfähigkeit im Sinne von Schaarschmidt und Fischer (1996), sowie ‚*detached concern*‘ in der alltäglichen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern nötig sind.

Angewendet auf die Typologie von Schaarschmidt und Kollegen, bewahren Lehrpersonen des Typs G eine optimale Balance zwischen Ressourcen-Investition (Engagement) und Ressourcenerhaltung (Widerstandsfähigkeit) im Umgang mit beruflichen Anforderungen. Die Adaptivität dieses Verhaltensstils spiegelt sich empirisch in der relativ günstigen beruflichen

---

<sup>18</sup> In der zitierten Studie wurden 1643 Lehrpersonen befragt, welche sich in 75.5% engagierte und 24.5% disengagierte Personen aufteilen liessen, wobei sich 21.7% der Engagierten und 75.7% der Disengagierten als emotional erschöpft herausstellten (Schmitz & Voreck, 2011, S.276)

Beanspruchung wider. Auch der Verhaltensstil des Schontyps erweist sich hinsichtlich des Beanspruchungserlebens als durchaus adaptiv. So sind Lehrpersonen des Schontyps u.a. wenig emotional erschöpft, was einerseits nach der ‚conservation of resources theory‘ (Hobfoll, 1989) durch die Fähigkeit sich zu distanzieren (also über Distanzierungsfähigkeit und ‚detached concern‘ zu verfügen) und so Ressourcen zu schonen, erklärt werden kann, wobei diese Ressourcenschonung andererseits aber auch mit einem tieferen beruflichen Erfolgserleben assoziiert wird (Klusmann et al., 2009, S.209).

Gesundheit kann somit als täglich immer wieder neu und aktiv herzustellende Balance verstanden werden (Hurrelmann, 1991), was auf das gesunde Engagement ausgeweitet werden kann. So gilt es die Balance zwischen Verausgabung und Distanzierung immer wieder aufs Neue zu finden und nebst der Sorge zur Gesundheit auch das Engagement aufrecht zu erhalten.

Da die Wahrung dieser Balance von Verausgabung und Distanzierung nicht allen Menschen gleich gut gelingt, werden im Anschluss aus den bereits zitierten Arbeiten zu Engagement und Gesundheit in einem ersten Schritt relevante demografische Merkmale von engagierten Lehrpersonen und in einem zweiten Schritt Persönlichkeitsmerkmale, welche mit Engagement in Verbindung gebracht werden, aufgeführt.

#### *2.4.2.3 Demografische Merkmale und Persönlichkeitsmerkmale*

##### *Alter, Dienstalter*

Es konnte verschiedentlich gezeigt werden, dass junge Lehrpersonen die höchste Veränderungsbereitschaft aufweisen und das reformerisches Engagement mit zunehmendem Alter kontinuierlich abnimmt (Kaplan, 1976, S.226; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006). Schaarschmidt und Fischer (2001, S.67) konnten jedoch keine Altersabhängigkeit in ihrer Musterverteilung nachweisen. Nach Klusmann et al. (2006, S.169) zeigen sich aber deutliche Altersunterschiede zwischen den vier Typen, wobei der Gesundheitstyp mit einem mittleren Alter von 45.4 Jahren um beinahe eine halbe Standardabweichung unter dem durchschnittlichen Alter des Risikotyps B und des Schontyps lag. Dass jüngere Lehrpersonen engagierter sind als ältere wurde auch von Schmitz und Voreck, wenn auch mit schwachen Effektstärken, bestätigt (2011, S.177). Auch das Dienstalter korreliert mittelstark mit Disengagement, was auf eine stetige Zunahme von Disengagement mit dem Alter hinweist (Schmitz & Voreck, 2011, S.126). Dass es aber schon bei Berufseinsteigern disengagierte Lehrpersonen gibt, könne auch ein Hinweis auf eine unzureichende Ausbildung sein (ebd. S.129), und wie weiter unten aufgeführt wird, auch einen Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen aufweisen. Eine andere Untersuchung liefert eine weitere mögliche Er-



klärung: so konnte auch nachgewiesen werden, dass junge Lehrpersonen überzufällig häufig dem Typ Schonhaltung angehören (Albisser, Kirchhoff, Meier & Grob, 2006). Die Autoren konnten nachweisen, dass sich zwischen verschiedenen Berufsaltersgruppen (n=816) deutliche Abweichungen zeigen. So nehme mit zunehmender Berufserfahrung der Anteil Lehrpersonen mit einem Muster S signifikant ab. Lehrpersonen, welche erst in den Beruf eingestiegen sind (n=115) weisen den höchsten Anteil Schonung auf (39%), wobei der hohe Anteil erstaunen kann, wird doch die Phase als Phase mit hohen Belastungen beschrieben (Hubermann, 1991). Albisser und Keller-Schneider (2007) schliessen daraus, dass sich im Schonverhalten der Berufseinsteiger ein konstruktives, gesundheitsförderliches und professionelles Bewältigungsverhalten finden lässt. So konnte Keller-Schneider (2006) zeigen, dass Berufseinsteigende im Umgang mit ihren Ressourcen einen schonungsvolleren Umgang wählen als erfahrene Lehrpersonen, was darauf hinweise, dass es ihnen bewusst sei, wie wichtig Erholung bei hohen Beanspruchungen ist und sie sich der Gefahr der Erschöpfung stärker bewusst sind als Lehrpersonen, die einige Jahrzehnte früher in den Beruf eingestiegen sind und eine andere Berufssozialisation erfahren haben. Die Autoren weisen auf die Begleitangebote während des Berufseinstiegs (Berufseinführungsangebote der Pädagogischen Hochschulen) hin, welche den Themen Abgrenzung, Nutzung von Ressourcen sowie der Kooperation stärkeres Gewicht beimessen als früher. Heutzutage würden Fähigkeiten wie Abgrenzung und Distanzierungsfähigkeit positiv bewertet, da sie erlauben, Professionalität zu entwickeln und Gelassenheit und Souveränität ermöglichen. Geringere Verausgabungsbereitschaft schütze vor ungezielten Aktivitäten, was in Zeiten vielfältiger und erhöhter Ansprüche an die Lehrperson bei gleichzeitig unklaren Anforderungen zu einem Ressourcen erhaltenden und somit professionellen Umgang führe. Daraus schliessen die Autoren, dass im Muster der Schonung aus der Perspektive des aktuellen Zeitkontexts durchaus positive Aspekte erkannt werden können (Albisser & Keller-Schneider, 2007). Dies mag tatsächlich zutreffen; so kann Schonung unter Gesundheitsaspekten als gelungene Anpassung verstanden werden. Doch birgt Schonverhalten, wie bereits aufgezeigt wurde, auch die Gefahr, weniger Gelegenheiten für berufliches Erfolgserleben zu erhalten (Klusmann et al., 2009) und sich so weniger weiter entwickeln zu können. Ein hoher Anteil Lehrpersonen vom Typ S an einer Schule kann zudem zu einem Problem werden, da jede Schule auf hohes Engagement mit hohem ‚in role behavior‘ sowie ‚extra role behavior‘ angewiesen ist.

Die Ergebnisse, dass einerseits jüngere Lehrpersonen engagierter sind und andererseits ein hoher Anteil sich schonender jüngerer Personen gefunden wurde, könnten auf die unterschiedliche Erfassung von Engagement sowie auf Unterschiede in den Stichproben zurück zu führen sein. So teilen Schmitz und Voreck (2011) ihre Stichprobe anhand der Skala Innere Kündigung lediglich in zwei Gruppen ein (Engagierte mit einem mittleren Alter von 45 Jah-

ren vs. Disengagierte mit einem mittleren Alter von 49 Jahren, 62% Frauen), Klusmann et al. (2006) befragen Mathematiklehrpersonen mittels einer Kurzversion des AVEM, (mittleres Alter 47 Jahre, 52% Frauen) und Albisser et al. (2006)<sup>19</sup> basieren ihre Ergebnisse auf einer vergleichbar viel jüngeren und weiblich dominierten Stichprobe (75% der befragten Lehrpersonen sind unter 45 Jahre alt, lediglich 21% davon sind Männer), welche nicht als repräsentativ angesehen werden kann. So konnten auch Schaarschmidt und Fischer (2001, S.68) für Lehramtsstudierende mehr als doppelt so viele Schontypen nachweisen als bei Lehrpersonen, welche bereits einige Jahre im Beruf stehen.

### *Geschlecht*

Werden Unterschiede zwischen Männern und Frauen untersucht, wird immer wieder auf die Mehrfachbelastung und die Rollenkonflikte von berufstätigen Frauen, die zwischen beruflichem Erfolg, mütterlicher Präsenz und hausfraulicher Perfektion balancieren müssen, verwiesen (Knauder, 1996, S. 18). So gibt es auch Arbeiten, welche nachweisen, dass signifikant mehr Männer dem Schontyp angehören als Frauen (Klusmann, et al., 2006, S.169) (28.7% vs. 13.7%) und Frauen hingegen im Risikotyp B signifikant stärker vertreten sind als Männer (30.5% vs. 24.2%). Dass Frauen im Risikotyp B einen höheren Anteil stellen, wurde auch von Schaarschmidt et al. (2001, S.65f.) bestätigt. Die Autoren fanden aber auch mehr Männer beim Gesundheitstyp G. Andere Arbeiten, welche den Risikotyp B etwas genauer untersucht haben, können nachweisen, dass disengagierte Frauen weniger depersonalisieren als Männer (gemessen mit der MBI-Dimension Depersonalisation) und gleichzeitig etwas mehr erschöpft sind (Schmitz & Voreck, 2011, S.186), was auch in der Burnoutforschung bestätigt wurde (Schaufeli & Enzmann, 1998). Schmitz und Voreck (2011) weisen des Weiteren nach, dass sich Männer und Frauen bezüglich des Engagements nicht signifikant voneinander unterscheiden (Schmitz & Voreck, 2011, S.120). Die uneinheitlichen Ergebnisse lassen wiederum den Schluss zu, dass aufgrund der unterschiedlichen Stichproben und Operationalisierungen zwar keine direkten Vergleiche möglich sind, jedoch angenommen werden kann, dass Rollenkonflikte und Mehrfachbelastungen über das Geschlecht einen indirekten Einfluss auf das gezeigte Engagement haben können. So könnten sie einerseits dazu führen, dass bei der Arbeit eher eine Schonhaltung gezeigt wird oder andererseits sogar Anzeichen von Erschöpfung sichtbar werden (Spill-over Effekte). Es konnte aber auch gezeigt werden, dass reformerisches Engagement kontinuierlich ansteigt, je engagierter Lehrpersonen auch in anderen Bereichen sind. So sind Lehrpersonen ohne eine Nebentätigkeit am wenigsten reformerisch engagiert, Lehrpersonen, welche sich auch ausserschulisch engagieren stärker, Personen die sich zusätzlich noch schulisch engagieren noch stärker und

---

<sup>19</sup> n=816, 298 Studierende (davon 49 Männer), 115 Berufseinsteigende (davon 6 Männer), 192 erfahrene Lehrpersonen (davon 41 Männer) unter 45 Jahren, 211 Lehrpersonen über 45 Jahren (davon 78 Männer)



Personen, welche sich ausserschulisch und schulisch engagieren am stärksten reformerisch engagiert, was durch einen erhöhten Aktivitätsdrang erklärt werden könnte (Kaplan, 1976, S.251).

### *Stufe und Schulform*

Klusmann et al. (2006, S.169) konnten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit der vier Typen in unterschiedlichen Schulformen nachweisen. Schmitz und Voreck (2011, S.123) hingegen fanden signifikante Unterschiede zwischen Schularten, so zeigte sich in der Realschule, der Hauptschule und dem Gymnasium höheres Disengagement respektive innere Kündigung, in der Grundschule und Berufsschule hingegen geringeres Disengagement respektive innere Kündigung (ebd., S.123). Auch Schaarschmidt und Fischer (2001, S.69) weisen Unterschiede nach: sie fanden mehr Überengagement in der Grundschule und im Gymnasium und mehr Lehrpersonen des Typs B in der Hauptschule.

Die uneinheitlichen Ergebnisse können mit grosser Wahrscheinlichkeit mehrheitlich auf Unterschiede in den Stichproben zurückgeführt werden.

### *Persönlichkeitsmerkmale*

Obschon Persönlichkeitsmerkmale nur einen kleinen Teil der Varianz in beruflicher Leistung erklären (Hurtz & Donovan, 2000) und angenommen werden kann, dass dies auch für Engagement gilt, werden im Folgenden Persönlichkeitsmerkmale, welche mit Engagement in Verbindung gebracht werden, aufgeführt. So führen Schmitz und Voreck (2011, S.213) auf, dass mehrere Untersuchungen<sup>20</sup> nachweisen konnten, dass 30% der Berufseinsteigenden von Anfang an zu den Gefährdeten zählen, was gemäss ihrer Interpretation auf individuelle Dispositionen hindeutet.

Dispositionelle Faktoren, für welche ein Zusammenhang mit Engagement nachgewiesen werden kann, sind Kohärenzsinn (siehe Abschnitt personale Ressourcen) Innovationsbereitschaft/Veränderungsbereitschaft, Organizational citizenship behavior (OCB) und Neurotizismus.

*Innovationsbereitschaft, Innovationsfreundlichkeit oder auch Veränderungsbereitschaft* (u.a. Meissner, 1989; Holt, Armenakis, Harris & Field, 2007): Innovativen Persönlichkeiten werden u.a. folgende Eigenschaften nachgesagt (z.B. Thom, 1980, S.189):

- Kognitive Fertigkeiten: Kreativität
- Orientierung: erhöhte Problemsensitivität, Abneigung gegen formale Autorität, Orientierung an externen Bezugsgruppen, geringes Bedürfnis nach festem Arbeitsplatz

- Motivation: aufgabenorientierte intrinsische Motivation, Anerkennung durch Akzeptanz und Verwendung der kreativen Produkte
- Ich-Stärke: hohe Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, grosse Ich-Stärke

Es gibt verschiedene Fragebogen, welche Innovationsbereitschaft erfassen zum Beispiel den Fragebogen ‚Teacher Readiness for Educational Reforms‘ (TRER).

Dass Veränderungsbereitschaft mit der Bereitschaft zum Engagement zusammenhängt, zeigen Nieskens und Schumacher (2010)(siehe auch Abschnitt 2.4.5).

*Organizational citizenship behavior* (OCB) kann an dieser Stelle als weiteres Konzept erwähnt werden, für welches Einstellungen und Persönlichkeitsfaktoren gleichermassen als mögliche Prädiktoren gelten. Unter OCB versteht Organ (1988, S.4):

„individual behavior that is discretionary, not directly or explicitly recognised by the formal reward system, and that in the aggregate promotes the effective functioning of the organisation“

Auffällig ist die Nähe zum bereits eingeführten Konstrukt des ‚extra role behavior‘, welches als die Bereitschaft verstanden werden kann, sich über das vorgeschriebene Pflichtenheft / Rollenerwartungen hinaus zu engagieren. Dies kommt daher, dass Organ (1977) OCB von Katz's (1964) Konzeption von ‚extra role behavior‘ abgeleitet hat. Organ und Ryan (1995, S.776) weisen auf die Nähe der Konstrukte, sowie auf den Unterschied hin, der in den jeweiligen angenommen Einflussfaktoren oder Prädiktoren liegt. So werden für ‚in role behavior‘ aufgabenbezogene Fähigkeiten und Kompetenzen<sup>21</sup> und für ‚extra role behavior‘ vor allem dispositionelle Faktoren als wesentlich angesehen – für OCB hingegen gelten Einstellungen und Persönlichkeitsfaktoren gleichermassen als mögliche Prädiktoren. In der Literatur werden aber beide Begriffe austauschbar verwendet und Organ und Ryan beziehen in ihrer Metaanalyse zu OCB auch das keyword ‚extra role behavior‘ mit ein (1995, S. 780). Daher wird ‚extra role behavior‘ respektive OCB (beide Begriffe werden auch in der vorliegenden Arbeit austauschbar verwendet) an dieser Stelle unter Persönlichkeitsmerkmalen aufgeführt, obschon das Konstrukt nicht nur dispositionelle Anteile aufweist. Wichtig ist, dass ein Teil von Engagement, nämlich das ‚extra role behavior‘ teilweise durch Persönlichkeitsunterschiede erklärt werden kann. In einer Übersichtsarbeit zu OCB identifizierten die Autoren 30 verschiedene Formen von OCB, welche sich in 5 Dimensionen zusammenfassen lassen (Podsakoff, MacKenzie, Paine & Bacharach, 2000):

---

<sup>20</sup> z.B. Schaarschmidt und Fischer (2001), Schmitz (2004), Rauin (2008)

<sup>21</sup> Daneben gelten individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit als bedeutsamste Prädiktoren für ‚in role behavior‘ von Lehrpersonen (u.a. Soodak & Podell, 1996)

- Altruismus
- Gewissenhaftigkeit, Pflichtgefühl
- Fairness, Sportgeist
- Grosszügigkeit, Wohlwollen<sup>22</sup>
- Bürgertugend

Beruhend auf diesen Dimensionen wurde auch ein Instrument erstellt, um OCB zu erfassen (Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter, 1990), welches beispielsweise von Somech und Ron (2007) eingesetzt wurde. Organ und Ryan (1995) stellen fest, dass Arbeitszufriedenheit am stärksten mit OCB korreliert und dass andere einstellungsbezogene Variablen wie wahrgenommene Gerechtigkeit, organisationales Commitment und Unterstützung durch die Vorgesetzten vergleichbar hohe Zusammenhänge mit OCB aufweisen. Diese Ausführungen erinnern sehr an die Definition und die Erklärung von Engagement in Abschnitt 2.2.3.4. und zeigen wiederum auf, dass neben dispositionellen Faktoren auch Faktoren der Arbeitssituation eine Rolle spielen. Organ und Ryan (1995) stellten ausserdem fest, dass die Kulturdimension Kollektivismus (Hofstede, 1980) ein besonders starker, wenn nicht der stärkste Prädiktor von OCB ist. Dieses Ergebnis lässt aufhorchen, würde dies doch bedeuten, dass Engagement je nach Kulturkreis eine andere Grundausprägung hat und in kollektivistischen Kulturen wie Japan ein höheres Engagement angetroffen werden kann als in individualistischen Kulturen wie den USA – eine interessante Fragestellung, welcher nachgegangen werden sollte.

Mittels Faktoranalysen konnten drei Ebenen von OCB/‘extra role behavior’ eruiert werden: das Individuum (Schüler), das Team und die Organisation, was bedeutet, dass man Zusammenhänge zwischen Prädiktorvariablen und Kriteriumsvariablen auf derselben Ebene erheben muss (Somech & Drach-Zahavy, 2000). Eine Studie von Christ, van Dick, Wagner und Stellmacher (2003) konnte bestätigen, dass es wichtig ist, dass die drei Ebenen unterschieden werden und Prädiktoren auf derselben Abstraktionsebene erhoben werden müssen wie Kriteriumsvariablen. Eine weitere Studie weist auch Selbstwirksamkeit als Prädiktor von OCB aus (Bogler & Somech, 2004), was später noch differenziert wurde. So wirke sich individuelle Selbstwirksamkeit nur auf der Ebene des Teams und der Organisation aus (Somech & Drach-Zahavy, 2000).

OCB wird auch mit professionellen Lerngemeinschaften in Verbindung gebracht (u.a. Darling-Hammond & Skyes, 1999), wobei es einleuchtet, dass nebst dem erwarteten ‚in role behavior‘ auch ‚extra role behavior‘ vorhanden sein muss, damit sich eine professionelle

---

<sup>22</sup> Grosszügigkeit, Wohlwollen weist nach Organ und Ryan (1995) als einzige Dimension keinen Zusammenhang zu OCB auf und sollte daher aus dem Konstrukt OCB ausgeschlossen werden.

Lerngemeinschaft mit geteilten Zielen und Werten und einer ausgeprägten Kooperation entwickeln kann (Bogler & Somech, 2004, S.285). Auch wenn nicht alle Schulen den Kriterien von professionellen Lerngemeinschaften entsprechen, kann dennoch festgehalten werden, dass wie bereits erwähnt, die Schule auf OCB / ‚extra role behavior‘ angewiesen ist. Schulen könnten ihre Ziele nicht erreichen, wenn Lehrpersonen nur das tun, was in ihren Stellenbeschreibungen steht. So ist auch der Einfluss von OCB auf die Schulorganisation dramatisch, so trage OCB zur Schuleffektivität bei<sup>23</sup> und reduziere die Führungsaufgaben der Schulleitungen (Di Paola & Tschannen-Moran, 2001, S.434). Somit sind Schulen immer darauf angewiesen, dass Lehrpersonen bereit sind, einen beachtlichen Mehraufwand zu leisten und OCB zu zeigen (Somech & Drach-Zahavy, 2000). Van Dick und Wagner (2001) konnten nachweisen, dass Lehrpersonen des Typs G nach Schaarschmidt und Fischer (1996) am meisten OCB aufweisen. Andere Studien belegen, dass allgemein engagierte Lehrpersonen die höchste OCB aufweisen (Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004), was die hier zugrundeliegende Definition von Engagement bestätigt, wo OCB als Teilaspekt von Engagement gesehen wird.

Ein weiterer dispositioneller Faktor mit einem Zusammenhang mit Engagement ist die Persönlichkeitsdimension *Neurotizismus* (Costa & McCrae, 1985). Studien konnten einen Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Disengagement nachweisen, so sind disengagierte Lehrpersonen eindeutig emotional labiler und neigen eher zu Neurotizismus (Schmitz & Voreck, 2011, S.238)

Der Tatsache, dass die Tätigkeit als Lehrperson auch bei identischen Voraussetzungen / Bedingungen nicht von allen Lehrpersonen gleich empfunden wird und personale Merkmale wie Erlebens- und Verhaltensmuster eine wesentliche Rolle spielen, wird im nächsten Abschnitt noch durch Besonderheiten der Umwelt ergänzt. So haben auch Faktoren auf der Makroebene (Schule und Schulsystem) einen Einfluss auf das Engagement und die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern.

### 2.4.3 Schulebene

Die Tatsache, dass Schulen ihre Aufgaben trotz vergleichbarer Rahmenbedingungen in unterschiedlicher Form lösen, führte zu einer Vielzahl von Untersuchungen, welche sich mit Faktoren beschäftigen, welche zwischen einzelnen Schulen beträchtlich variieren können. So konnte Fend (1982, S.289) zeigen, dass „die Variation der Leistungen zwischen Schulen innerhalb der einzelnen Schulformen des traditionellen Schulsystems und der Gesamtschu-

---

<sup>23</sup> u.a. weil so eine bessere Anpassung an Umweltveränderungen möglich ist (Podsakoff et al., 2000)

len sehr gross ist und in hohem Masse die Variation zwischen Schulsystemen übersteigt“. Dies kann wie beschrieben mit dem soziotechnischen Systemansatz erklärt werden, wobei wesentliche Ursachen für diese Unterschiede meist mit den Begriffen *Schulklima* (Fend, 1977) oder *Schulkultur* (Seibert, 1997) beschrieben werden. Die Begriffe überschneiden sich, und es gibt verschiedene Möglichkeiten sie zu operationalisieren, was an dieser Stelle aber nicht vertieft werden soll. Wichtig festzuhalten ist aber, dass das Schulklima abhängig ist von strukturellen Bedingungen wie dem Schultyp, dem Einfluss von Systemmerkmalen wie Schulartzugehörigkeit oder dem sozialen Umfeld u.v.m. (Ditton & Kreckler, 1995). Auch Lage und Grösse der Schule haben auf Schulebene einen Einfluss auf die Schulkultur (Eder, 1996b, S.254), wie auch Merkmale der Schüler- und Lehrerschaft.

Mittels *Mehrebenenanalysen* kann der Einfluss solcher Merkmale der Schulebene in Analysen einbezogen werden, wodurch die Möglichkeit besteht, Unterschiede zwischen Schulen zu berechnen und die aufgeklärte Varianz für jede Ebene (z.B. die Individuums- sowie die Schulebene) separat ausgeben zu lassen (Raudenbush & Bryk, 2002). Gemäss Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke und Baumert (2008a) gab es vor ihnen keine Studie, welche die Unterschiede in Emotionaler Erschöpfung und Engagement zwischen Schulen mittels Mehrebenenanalysen berechnet hat. Sie konnten einerseits zeigen, dass die Unterstützung durch die Schulleitung mit höherem Engagement (wenn auch nur 7% der Varianz durch Unterschiede zwischen den Schulen nachgewiesen werden konnten) zusammenhängt. Andererseits können disziplinarische Schwierigkeiten im Unterricht mit Emotionaler Erschöpfung zusammen gebracht werden. Für die Analysen wurden individuelle Charakteristiken, genauer Belastungen (Anzahl Pflichtlektionen und Anzahl Klassen) und Ressourcen (soziale Unterstützung durch Familie und Freunde) der Lehrpersonen kontrolliert.

Es gibt viele Studien zu *Wirkungen des Schulklimas*, so etwa zur Wirkung eines positiven Klimas auf Schülerinnen und Schüler (Fend, 1986, S.288). Auch konnte gezeigt werden, dass das Schulklima einen Zusammenhang mit den drei Burnoutdimensionen hat (z.B. Grayson & Alvarez, 2008, S.1360). So hat das Innovationsklima an einer Schule einen Einfluss auf das Auftreten von Burnoutsymptomen, was Goddard, O'Brien und Goddard (2006) mit einer längsschnittlichen Untersuchung zeigen konnten. Lehrpersonen, welche ihre Arbeitsumgebung als innovativ einstufen, wiesen zwei Jahre später tiefere Burnoutwerte auf. Ein innovatives Schulklima drückt sich weiter in der Einschätzung der Vor- und Nachteile von Schulentwicklungsprojekten aus (Buholzer, 2000, S.171).

Diese Auflistungen machen deutlich, dass nebst den aufgeführten tätigkeitsbezogenen Merkmalen sowie den personalen Merkmalen auch Merkmale auf aggregierter Ebene (Schulebene) einen Einfluss auf das Engagement von Lehrpersonen haben. Einer Untersu-

chung bei Polizeibeamten in Holland (Bakker, van Emmerik & Euwema, 2006) kann entnommen werden, wie Burnout und Engagement von Individuen auf Teams übergehen können (sogenannter ‚crossover‘). Burnout sowie Engagement hängen auf Teamebene mit individuellen Ausprägungen von Burnout und Engagement zusammen, nachdem Anforderungen/Belastungen und Ressourcen für alle Individuen kontrolliert wurden. Solche Crossover-Effekte werden als wahrscheinlicher angesehen, wenn eine relativ grosse Anzahl betroffen ist. Durch die Mehrebenenanalyse konnte ausgeschlossen werden, dass Burnout in bestimmten Gruppen besonders hoch ist, weil die Gruppen über besonders schlechte Arbeitsbedingungen verfügen – vielmehr klärt Burnout und Engagement auf Teamebene einen eigenen Anteil an Varianz in der Gesundheit der Befragten auf<sup>24</sup> (ebd., S.483). Solche Crossover-Effekte können durch das Entstehen einer kollektiven Stimmung erklärt werden, welche nach Totterdell (2000) entweder durch geteilte Erfahrungen und oder durch ‚Ansteckung‘ entstehen kann. Buunk und Schaufeli (1993) vermuten, dass Kolleginnen und Kollegen einander als Vorbilder dienen, deren Symptome durch emotionale Ansteckung (bewusst oder unbewusst) imitiert werden. Es konnte gezeigt werden, dass negative Gefühlsregungen und Verhaltensmuster einfacher übertragen werden als positive (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994). Da Burnout mit negativen Gefühlsregungen und Verhaltensmustern verbunden ist, konnte die Übertragung von einer Person zur anderen bereits vielfach belegt werden (u.a. Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2003).

Wie bereits gezeigt werden konnte, ist die *Schulleitung* ebenfalls ein ‚Schulmerkmal‘, welches im Zusammenhang mit dem Engagement von Lehrpersonen sehr zentral ist. So konnte ein Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch die Schulleitung und dem Engagement an einer Schule nachgewiesen werden (Klusmann, et al., 2008a). Im Zusammenhang mit Schulkultur wurde ein Profil für Schulleitungen herausgearbeitet, welchen es gelingt eine positive Schulkultur hervorzubringen, die Lehren und Lernen anregt: sie gehören dem Typ A (nach Friedman & Rosenman, 1974) an, sind erfolgsorientiert, führen transformational, nehmen die Personalführung wahr und verfügen über ein effektives Zeitmanagement (Engels, Hotton, Devos, Bouckenoghe & Aelterman, 2008). Auf die detaillierte Auflistung der Aufgaben und Anforderungen einer Schulleitung wird an dieser Stelle verzichtet und auf die reichlich vorhandene Literatur verwiesen (z.B. Baumert & Leschinsky, 1986; Steffens & Bargel, 1993; Höher & Rolff, 1996; Buholzer, 2000; Nido et al., 2008; Buchen & Rolff, 2009).

Diese Erkenntnisse machen deutlich, wie wichtig es ist, Schulleitungen sorgfältig auszuwählen und auszubilden und ihnen bewusst zu machen, welche zentrale Rolle sie im Schulge-

---

<sup>24</sup> Burnout wurde mittels des MBI-GS erhoben (Schaufeli, Leiter, Maslach & Jackson, 1996), Engagement wurde nach Schaufeli et al. (2002) erhoben: n=2229, 25% hohe Burnoutwerte, 22% hohe Engagementwerte.

schehen spielen. Es lohnt sich in Schulleitungen zu investieren und sie zu unterstützen, damit sie ihre Aufgaben, welche weit über die Unterstützung im Zusammenhang mit dem Engagement und der Gesundheit von Lehrpersonen hinausgehen, gut erfüllen können und selbst nicht erkranken oder sich disengagieren.

### 2.4.4 Schulsystemebene / Umwelt

Für das Engagement von Lehrpersonen sind auch Faktoren ausserhalb der Einzelschulen von Bedeutung. So kommt vor allem den Lehrerbildungsstätten die bedeutende Aufgabe zu, die Lehrpersonen auf den anspruchsvollen Beruf hin auszubilden und den werdenden Lehrpersonen die notwendigen Kompetenzen, das Wissen und die Fähigkeiten auf den Weg zu geben, um sie für ihre Aufgaben zu befähigen. Dabei spielt auch die Weiterbildung eine wichtige Rolle, geht doch auch für Lehrpersonen das Lernen nach ihrer Ausbildung stetig weiter. So müssen für eine erfolgreiche Umsetzung die erforderlichen Wissens- und Fähigkeitsgrundlagen geschaffen und kontinuierlich erweitert werden (Fullan, 1999, S.181). Dabei kommt Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und den Schulen selbst eine grosse Bedeutung bei der Ausbildung und kontinuierlichen Fortbildung der Lehrpersonen zu. In der Literatur findet sich vielfach Kritik an der (bisherigen) Lehrerbildung, an der bemängelt wird, dass bei den Handlungskompetenzen schwerpunktmässig auf den Unterricht fokussiert werde. Wie gezeigt werden konnte, muss der Begriff Handlungskompetenzen angesichts des Wandels der Aufgaben der Schule aber breiter gefasst werden und umfasst nebst Unterrichtsaufgaben auch Beurteilungsaufgaben, Betreuungsaufgaben, Schulentwicklungsaufgaben und administrative Aufgaben. Eine zeitgemässe Lehrerbildung erfordert den Aufbau aller dieser Handlungskompetenzen (Dubs, 2008, S.17). Die Verwirklichung der teilautonomen, geleiteten Schule könne scheitern, weil sich die wenigsten Lehrerbildungsstätten darum bemühen Kompetenzen für Schulentwicklungsaufgaben sowie die dazu nötigen organisatorischen und administrativen Kompetenzen einzuüben (Dubs, 2005). Diese Befürchtungen können aber abgeschwächt werden, da sich die Aus- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen vermehrt am Weiterbildungsbedarf im Zusammenhang mit den Anforderungen der Schulentwicklung orientiert (z.B. Heim, Trachsler, Rindlisbacher & Nido, 2007).

Zusammenfassend sind folgende Beispiele als mögliche Inhalte der Lehrerbildung im Zusammenhang mit gesundem Engagement zu nennen (in Anlehnung an Schmitz & Voreck, 2011, S.376ff.):

- Merkmale von engagierten und gesunden Lehrpersonen kennen (erfolgreiche Bewältigungsmuster/Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, Humor, realistische Erwartungen bei Berufsbeginn, OCB etc.)



- Die Bedeutung von organisationsbezogenem Engagement (Tertiäraufgaben) vermitteln, da nicht nur Engagement für die Primär- und Sekundäraufgabe erwartet wird, sondern auch für die Schule, die Schulleitung, das Kollegium sowie reformerisches Engagement und Wissen im Umgang mit Schulentwicklung
- Personenbezogenes Engagement: Lehrer-Schüler-Beziehung (Informationen und Signale zur Förderung und Stabilisierung des Lehrer-Schüler-Systems, positive Stimmung in der Klasse schaffen können, motivieren können, geringerer Sprechanteil als die Schüler etc.)
- Tätigkeitsbezogenes Engagement und Professionalität (bemüht um Professionalität des Unterrichtens, moderne Didaktik, gutes Zeitmanagement, Fachkompetenz, Variieren von Methoden und Sozialformen etc.)

Auch wie Veränderungen oder Schulentwicklungsprojekte durchgeführt werden, hat einen grossen Einfluss auf die Motivation und das Engagement von Lehrpersonen. So kann ein schlechtes Changemanagement zu grossen Belastungen und Disengagement führen.

### *Kleiner Exkurs: Erkenntnisse aus dem Changemanagement*

Nach dem Scheitern zahlreicher US-amerikanischer Bildungsreformen in den 1960er und 70er Jahren, welche aufgrund staatlicher Politikvorgaben möglichst zentral und mittels Sanktionsstrukturen auf der lokalen Handlungsebene durchgesetzt wurden (top down), rückten lokale Kontextbedingungen der Implementation ins Blickfeld (Fullan, 1999; Matland, 1995). Es wurde vermehrt der Ruf nach ‚bottom up‘-Strategien laut, das heisst dezentralen Zielformulierungs- und Entscheidungsstrukturen, der Fokussierung auf individuelle Ressourcen und subjektive Veränderungsbedürfnisse der lokal Handelnden (Bergman, 1978). Es wurde vermutet, dass solche basisnahen Reformstrategien potentiell grössere Veränderungschancen haben. Aber die hohen Erwartungen haben sich in der Mehrzahl der Fälle nur begrenzt erfüllt. Die Komplexität der Vorhaben wurde oftmals unterschätzt und es wurde zu viel in zu kurzer Zeit bei unzureichender Entlastung und Unterstützung angerissen, verbunden mit fehlenden Erfahrungen im Umgang mit solchen Veränderungsvorhaben (Klafki, 2009, S.338). Solche Erfahrungen mit misslungenen oder belastenden Veränderungen führen zu grossem Widerstand gegenüber Veränderungen oder verstärken bereits vorhandene Ressentiments. So berichtet Witte (1973) von sachlichen und personellen Barrieren gegen Innovationen, wobei sich sachliche Barrieren auf Normen, Werte, und Ressourcen beziehen und personelle Barrieren<sup>25</sup> meist Willensbarrieren sind. Dies zeigt die grosse Bedeutung der Art und Weise, wie Neuerungen oder Reformen eingeführt werden, da das Vorgehen einen

---

<sup>25</sup> Weitere Widerstandsformen wie die Fähigkeitsbarriere finden sich auch bei Thom und Ritz (2008, S.98)



grossen Einfluss darauf hat, wie sehr sich Lehrpersonen dadurch belastet oder aber motiviert fühlen und sich dementsprechend engagieren oder zurückziehen. Der Prozess muss daher professionell gesteuert und gestaltet werden (Gräsel et al., 2006; Inversini, 2005, 2008). Zentrale Einflussgrössen auf Widerstand bei Veränderungen sind nach Strohm und Fischer (1999), ein erlebtes Problembewusstsein bezüglich der Notwendigkeit zur Veränderung (warum), eine klare Zielsetzung der Veränderung (wohin), ein transparentes Vorgehen bei der Veränderung (wie) sowie persönliche Beeinflussbarkeit der Veränderung (Partizipation<sup>26</sup>), eine Übereinstimmung mit persönlichen Zielen sowie individuelle Merkmale und persönliche Erfahrungen. Es existiert eine Vielzahl von solchen Aufzählungen, welche aus einer langen Forschungstradition entstanden sind. Es muss aber festgehalten werden, dass erfolgreicher Bildungswandel in der Mitte zwischen übertriebener Kontrolle und Chaos liegt (Pascale, 1991). Es ist unmöglich alle Wechselwirkungen zu erfassen, da es bei Veränderungsprozessen keine linearen Ursache-Wirkungsketten gibt (Senge, 1996, S. 343). Auch verfügen Schulleitungen über geringe Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten und können gegen Widerstand der Lehrpersonen kaum tief greifende Veränderungen verwirklichen. Für nachhaltige Schulentwicklungs-Prozesse ist es daher entscheidend, dass eine Mehrheit des Kollegiums diesen positiv gegenüber steht und bei der Realisierung aktiv mitwirkt. Daher müssen Initiatoren insbesondere die Veränderungsbereitschaft der Lehrpersonen fördern (Schumacher, 2008, S.281). Voraussetzungen für eine erfolgsversprechende Schulreformatarbeit sind nach Klafki (2009, S.338f) die Schaffung von Rahmenbedingungen und Innovationsmöglichkeiten, die Anregung von Reforminitiativen durch die Bildungspolitik sowie die Aktivierung der Betroffenen an der Basis plus regionale pädagogische Institutionen eines neuen Typus mit besonderen Innovationsaufgaben: Schulen und Lehrpersonen vor Ort unterstützen, Lehrerfortbildung betreiben und dennoch hinreichende Distanz zur Einzelschule sowie Kontakte zur Bildungsforschung (Klafki, 2009, S.338f).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass man heute mehr über die Bedingungen und das Vorgehen erfolgreicher Reformen und Veränderungen weiss. Aber wegen starken konservativen Trends, finanzpolitischen Engpässen und allgemeinspolitischen Prioritätssetzungen haben es progressive Bildungspolitikern schwieriger als in der Reformphase in den 60ern und 70ern. Reformen sind aber nicht weniger dringlich als damals (Klafki, 2009, S.339), auch damit mit den komplexen Veränderungen der heutigen Zeit Schritt gehalten werden kann.

---

<sup>26</sup> Eine möglichst hohe Partizipation aller Beteiligten (French & Bell, 1990). Betroffene zu Beteiligten machen (Lewin, 1953)

## 2.4.5 Synthese der aufgeführten Bedingungen für gesundes Engagement

### 2.4.5.1 Ein Modell zu schul- und personenbezogenen Faktoren

Ein umfassendes Modell zum Einfluss von schul- und personenbezogenen Faktoren auf das Engagement von Lehrpersonen wurde nur selten untersucht mit Ausnahme der Arbeiten von Nieskens und Kollegen (Nieskens, Sieland & Schumacher, 2006; Schumacher, 2008; Nieskens & Schumacher, 2010), welche viele der bisher aufgeführten Erfolgsfaktoren einbeziehen. Die Autoren bauen ihre Arbeit auf den Erkenntnissen zur Veränderungs- und Innovationsbereitschaft von Lehrpersonen von Bielski und Rosemann (1999) und der Überblicksstudie zur Veränderungsbereitschaft von Holt et al. (2007) auf und entwickeln ein Rahmenmodell zu den Einflussfaktoren der Veränderungsbereitschaft und zum Engagement von Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsarbeit zur Förderung der Lehrergesundheit. Sie sehen dabei die Veränderungsbereitschaft der Lehrpersonen als einen zentralen Gelingens- bzw. Misslingensfaktor für Schulentwicklungsprojekte allgemein. Obschon sich die Autoren auf die Erklärung der Veränderungsbereitschaft und die Bereitschaft zum reformerischen Engagement beschränken, können einige der Erkenntnisse auch auf das allgemeine und alltägliche Engagement von Lehrpersonen übertragen werden.

Die Ergebnisse der Untersuchungen von Nieskens und Kollegen bestätigen die Gültigkeit wesentlicher Erkenntnisse der Forschung zu Einflussfaktoren und Effekten der Veränderungsbereitschaft für den Schulkontext, welche grösstenteils aus dem wirtschaftlichen Kontext stammen. Auf der Grundlage empirischer Befunde überprüfen die Autoren jeweils Teilaspekte des aufgezeigten Modells (Abbildung 3) in Anlehnung an Holt et al. (2007) (Nieskens et al, 2006; Schumacher, 2008; Nieskens & Schumacher, 2010).

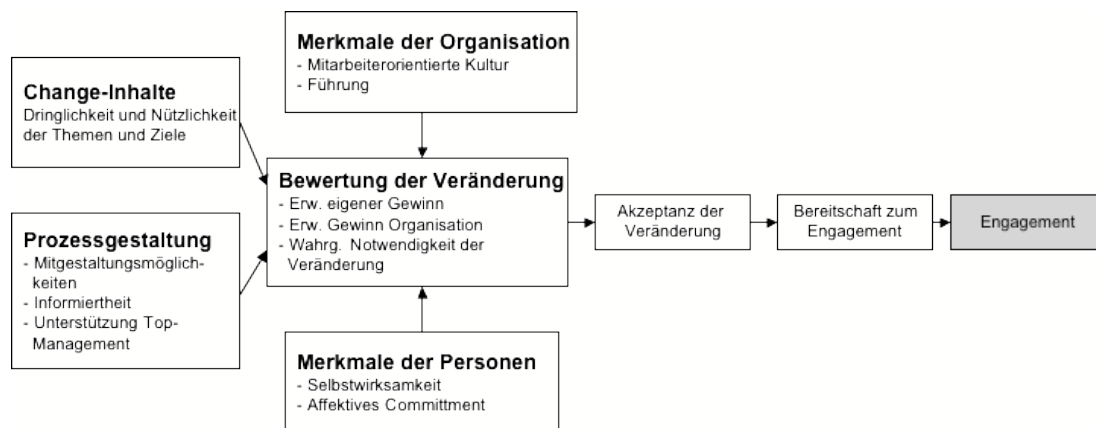


Abbildung 3: Rahmenmodell zu den Einflussfaktoren der Veränderungsbereitschaft (Nieskens & Schumacher, 2010, S.314)

Unter *Change-Inhalte* wird die Dringlichkeit und Nützlichkeit der Themen und Ziele von Veränderungsvorhaben aufgeführt. Unter dem Begriff *Prozessgestaltung* werden Erkenntnisse

aus dem Changemanagement aufgegriffen, wobei die Autoren die Möglichkeiten der Mitgestaltung/Partizipation, die Informiertheit und Unterstützung des Projektes durch die Schulleitung einbeziehen. Wesentliche *Personenmerkmale* sind gemäss den Autoren die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit sowie die emotionale Bindung einer Person an ihre Organisation (affektives Commitment). Einschätzungen zur Kompetenz, welche ebenfalls als wesentlich erachtet werden, wurden nicht in die Untersuchung einbezogen. Als *Organisationsmerkmale* werden Einschätzungen zur Kultur (Mitarbeiterorientierung), sowie Führungsmerkmale (unterstützende und wertschätzende Führung) einbezogen. Die aufgeführten Merkmale führen gemäss den Autoren schliesslich über die *Bewertung der Veränderungsvorhaben*<sup>27</sup>, welche als Erwartung eines eignen Gewinns und eines Gewinns für die Organisation sowie die wahrgenommene Notwendigkeit der Veränderung operationalisiert werden, zur *Akzeptanz/Veränderungsbereitschaft*, welche wiederum als Voraussetzung für die *Bereitschaft zum Engagement* betrachtet wird.

Die Ergebnisse zur ersten Erhebung zeigen, dass die Bereitschaft zum Engagement am stärksten von der Aufgeschlossenheit / Akzeptanz gegenüber den Veränderungen abhängt, welche einen starken Zusammenhang mit der wahrgenommenen Notwendigkeit von Veränderungen aufweist. Die Akzeptanz von Veränderungen wird von einer Reihe von Personen- und Organisationsmerkmalen direkt vorhergesagt, sie korreliert positiv mit Selbstwirksamkeit, emotionaler Verbundenheit und mitarbeiterorientierter Führung. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von Personen- und Schulmerkmalen für die Veränderungsbereitschaft, wobei sich dieser Einfluss zumeist über die zentralen Dimensionen der Bewertung geplanter Veränderungsvorhaben vermittelt (Schumacher, 2008; Nieskens & Schumacher, 2010).

Die Ergebnisse zur Zwischenerhebung<sup>28</sup>, welche das Engagement der Lehrpersonen im Projekt vorhersagen, zeigen, dass Erfolgserwartungen und die Informiertheit über das Projekt direkte Zusammenhänge mit dem Engagement aufweisen und dass der wichtigste Prädiktor der Erfolgserwartungen die wahrgenommene Dringlichkeit und Nützlichkeit der gewählten Themen ist. Das umfassende Modell mit Einbezug aller Mediatoren wird zur Zeit noch untersucht und zusammen mit der Veränderungsbereitschaft im Längsschnitt, in weiterführenden Arbeiten publiziert werden.

Um die bisher aufgeführten Erfolgsfaktoren für gesundes Engagement zusammenfassend aufzuzeigen, kann ein eigenes Rahmenmodell (Abbildung 4) aufgezeichnet werden.

---

<sup>27</sup> Die Bewertungen wurden als Mediatoren in die Strukturgleichungsmodelle aufgenommen. Holt et al. (2007) nehmen im Gegensatz dazu nur direkte Einflüsse auf die Veränderungsbereitschaft an.

<sup>28</sup> In der Zwischenerhebung wurde die Akzeptanz der Veränderung nicht in das Modell einbezogen. Das bisherige Engagement wurde als Einzelitem ‚Wie stark engagieren Sie sich im Projekt?‘ mit einer 5er Skala erfasst.

#### 2.4.5.2 Überblick über die Bedingungen für gesundes Engagement

Das Rahmenmodell zu den Bedingungen für gesundes Engagement bietet einen Überblick zu den aufgeführten Erkenntnissen und soll als Orientierungsrahmen dienen.

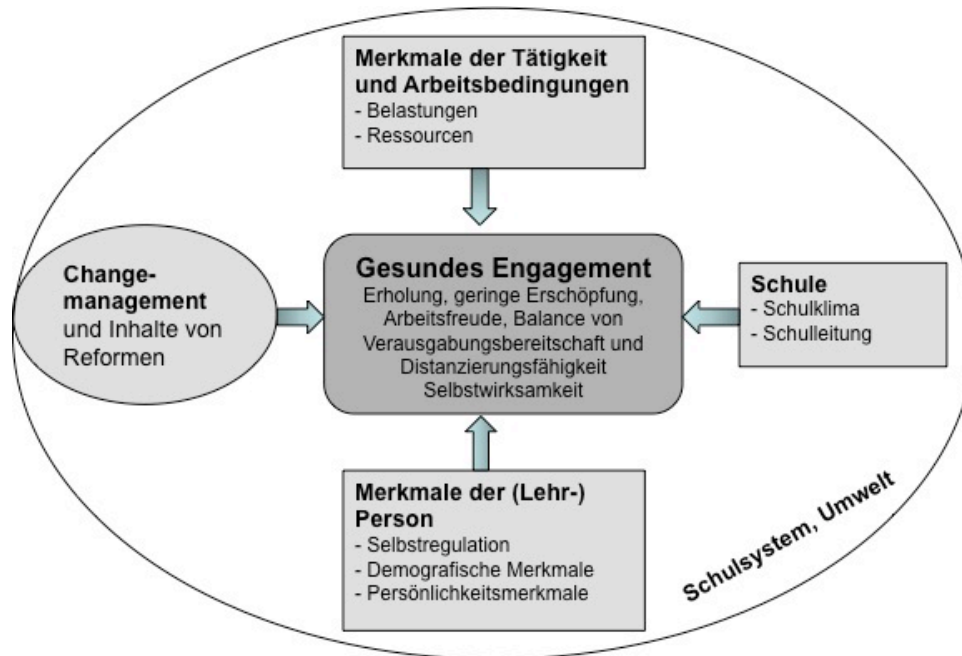


Abbildung 4: Rahmenmodell zu den Bedingungen von gesundem Engagement

Nach der Darstellung der theoretischen und empirischen Grundlagen werden im folgenden Kapitel die Fragestellungen und Hypothesen der Arbeit vorgestellt, welche sich auf Teilaspekte des Rahmenmodells beziehen.

### 3 Fragestellung

Im Folgenden werden ausgehend von den vorgestellten theoretischen Ansätzen und empirischen Erkenntnissen, die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit sowie dazugehörige Hypothesen formuliert.

#### 3.1 Fragestellungen und Hypothesen

Wie in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt wurde, können Lehrpersonen anhand ihrer individuellen Bewältigungsmuster in vier verschiedene Typen eingeteilt werden, wobei sich gesunde Lehrpersonen durch ein hohes, aber nicht überhöhtes Engagement, Belastbarkeit und Zufriedenheit im Beruf sowie ein allgemeines Wohlbefinden auszeichnen (Schaarschmidt & Fischer, 2001). Schaarschmidt und Fischer bilden individuelle Bewältigungsmuster aufgrund von 11 Dimensionen, welche drei Aspekte der Bewältigung (Engagement, Widerstandskraft und Emotionen) abbilden. Im Folgenden sollen vergleichbare Typen aufgrund von 6 ausgewählten Dimensionen eruiert werden, welche wie einleitend aufgezeigt wurde, im Zusammenhang mit gesundem Engagement eine zentrale Rolle spielen. So wird postuliert, dass sich unterschiedliche Engagement-Typen aufgrund der Ausprägungen in drei zentralen personenbezogenen Merkmalen sowie drei weiteren Variablen, welche allesamt eine gelungenen Balance respektive gesundes Engagement widerspiegeln, bestimmen lassen:

- Verausgabungsbereitschaft (analog zu Schaarschmidt und Fischer)
- Distanzierungsfähigkeit (analog zu Schaarschmidt und Fischer)
- Individuelle Selbstwirksamkeit
- Erholung
- Emotionale Erschöpfung
- Arbeitsfreude

Wie in Abschnitt 2.4.2.2 gezeigt wurde, ist die Balance zwischen Verausgabung und Distanzierung entscheidend für gesundes Engagement. Die individuelle Selbstwirksamkeit gilt als weiteres personenbezogenes Merkmal, respektive grundlegende personale Ressource im Lehrberuf, welche im Zusammenhang mit Gesundheit und Engagement immer wieder erwähnt wird (Abschnitt 2.4.1.2). Wie verschiedentlich aufgezeigt wurde, zeichnen sich gesunde und engagierte Personen durch eine angemessene Erholung im Sinne einer gelungenen Bewältigung von Beanspruchungen (Erholungsfähigkeit) und durch eine geringe Emotionale Erschöpfung (die zentrale Dimension von Burnout), aus. Weiter kann angenommen werden, dass Arbeitsfreude (siehe Abschnitt 2.2.3.2) eine positive Begleiterscheinung von gesundem Engagement ist. So definieren Schaufeli und Bakker (2004) Engagement auch als positiven, erfüllenden, arbeitsbezogenen Gemütszustand.

Basierend auf diesen Ausführungen und den Erkenntnissen im einleitenden Theorieteil wird die folgende Fragestellung abgeleitet:

### Engagement-Typen

F1: Können aufgrund der Ausprägungen in Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, individueller Selbstwirksamkeit, Erholung, Emotionale Erschöpfung und Arbeitsfreude *Engagement-Typen* eruiert werden, welche sich inhaltlich und verteilungsmässig mit dem von Schaarschmidt und Fischer (1996/1997/2001) eruierten Typen vergleichen lassen?

Dazu können folgende Hypothesen aufgestellt werden:

H1a: Sich in einem *gesunden* Masse engagierende Lehrpersonen (hohes, aber nicht überhöhtes Engagement) zeichnen sich durch eine mittlere Verausgabungsbereitschaft, mittlere Distanzierungsfähigkeit, hohe individuelle Selbstwirksamkeit, gute Erholung, geringe Emotionale Erschöpfung und hohe Arbeitsfreude aus.

H1b: *Überengagierte* Lehrpersonen (ähnlich Risikomuster A bei Schaarschmidt und Fischer) zeichnen sich durch eine sehr hohe Verausgabungsbereitschaft, geringe Distanzierungsfähigkeit, eine hohe individuelle Selbstwirksamkeit, wenig Erholung, hohe Emotionale Erschöpfung und mittlere bis hohe Arbeitsfreude aus.

H1c: *Erschöpfte* Lehrpersonen (ähnlich Risikomuster B bei Schaarschmidt und Fischer) zeichnen sich durch eine geringe Verausgabungsbereitschaft, geringe Distanzierungsfähigkeit, tiefe individuelle Selbstwirksamkeit, wenig Erholung, die höchste Emotionale Erschöpfung und geringe Arbeitsfreude aus.

H1d: Lehrpersonen mit einer *Schonhaltung* zeichnen sich durch eine sehr geringe Verausgabungsbereitschaft, ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit, eine eher hohe individuelle Selbstwirksamkeit, gute Erholung, geringe Emotionale Erschöpfung und geringe bis mittlere Arbeitsfreude aus.

*Erläuterungen:* Auf die Bezeichnung Risikomuster ‚Burnout‘ wird verzichtet, da dazu auch Anzeichen von Depersonalisation vorhanden sein müssten (siehe Abschnitt 2.2.3.3). Es wird aber zusätzlich überprüft, wie gross der Anteil ‚ausgebrannter‘ Lehrpersonen im Typ Erschöpfung ist.

## Personenbezogene Kontrollvariablen

Schaarschmidt und Fischer (2001) bringen ihre mittels des AVEM ermittelten Bewältigungsmuster mit verschiedenen Variablen wie Geschlecht, Alter und Schultyp in Zusammenhang, wobei sich zeigt, dass sich die individuellen Bewältigungsmuster in diesen Variablen unterscheiden. Diese Ergebnisse sollten sich auch bei den hier gebildeten Engagement-Typen replizieren lassen.

F2: Unterscheiden sich die verschiedenen Engagement-Typen hinsichtlich verschiedener personenbezogener *Kontrollvariablen* wie Alter (Lebensalter, Dienstalter, Jahre an der jetzigen Schule), Pensum/Anstellungsgrad, Geschlecht, Funktion und unterrichtete Schulstufe?

H2a: Die unterschiedlichen Engagement-Typen treten bei Lehrpersonen unterschiedlichen *Alters* (Lebensalter, Dienstalter, Jahre an derselben Schule) in vergleichbarem Masse auf.

H2b: Mit zunehmendem *Pensum* finden sich mehr Lehrpersonen mit einer Schonhaltung. Lehrpersonen mit tiefem Pensum sind häufiger überengagiert oder erschöpft.

H2c: Unter den in einem gesunden Masse engagierten Lehrpersonen finden sich weniger *Frauen als Männer*. Unter den überengagierten und erschöpften Lehrpersonen finden sich mehr Frauen als Männer. Im Typ Schonhaltung finden sich mehr Männer als Frauen.

H2d: Die unterschiedlichen Engagement-Typen treten bei *Klassenlehrpersonen und Fachlehrpersonen* im vergleichbaren Masse auf.

H2e: Mit steigender *Schulstufe* steigt der Anteil erschöpfter Lehrpersonen. Es zeigen sich hingegen keine Unterschiede bezüglich verschiedener Schultypen.

*Erläuterungen:* Da der Zusammenhang zwischen Alter und Engagement nicht eindeutig aufgezeigt werden kann, wird davon ausgegangen, dass es bezüglich der Musterverteilungen in den Engagement-Typen keine Alterseffekte gibt. Nido et al. (2008) weisen nach, dass Lehrpersonen mit einem Teilpensum verhältnismässig mehr Überstunden machen als Lehrpersonen mit einem Vollpensum, daher wird vermutet, dass Lehrpersonen mit tiefem Pensum häufiger überengagiert oder erschöpft sind. Im Studien zu Burnout kann gezeigt werden, dass Frauen eher emotional erschöpft sind, daher wird die Hypothese aufgestellt, dass vergleichsweise mehr Frauen dem Typ Überengagement oder Erschöpfung angehören. Klusmann et al. (2006) weisen nach, dass mehr Männer dem Schontyp angehören, was auch für diese Arbeit postuliert wird. Zum Zusammenhang von Schulstufe und Burnout liegen eindeutige Ergebnisse vor. So zeigen mehrere Studien, dass Burnoutraten mit steigender Schulstufe zunehmen (u.a. Bauer & Kanders, 1998; Forneck & Schriever, 2001; Ulich et al. 2002).



### Die Engagement-Typen in Zusammenhang mit verschiedenen Engagement-Indices

Studien, welche die Bewältigungsmuster von Schaarschmidt und Fischer im Rahmen von Validierungsstudien mit den verschiedensten Variablen in Zusammenhang bringen, zeigen, dass sich die individuellen Bewältigungsmuster bezüglich der Ausprägungen vieler verschiedener ‚Aussenkriterien‘, wie beispielsweise körperliche Beschwerden, Fehltage, berufliche Belastungen, Pensionierungsabsichten sowie Organizational Citizenship Behavior (Organ, 1988) unterscheiden (z.B. van Dick & Wagner, 2001). Um die Engagement-Typen in Analogie zu van Dick und Wagner (2001) ebenfalls mit ‚Aussenkriterien‘ zu validieren, werden Kriterien für Engagement mit dem Auftreten der Typen verglichen. Da die hochgerechnete Arbeitszeit für alle wesentlichen Aufgaben vorliegt, ist es möglich, die eingesetzte Zeit für auf ‚in role behavior‘ sowie für auf ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten zwischen den Engagement-Typen zu vergleichen. Auch Angaben zum reformerischen Engagement liegen vor und können einbezogen werden.

F3: Lassen sich die gefundenen Engagement-Typen mit verschiedenen Engagement-Indices (Arbeitszeiten für Tätigkeiten, die auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisen; die Anzahl ausgeübter Zusatzaufgaben, Schulämter und Spezialaufgaben; Angaben zur persönlichen Involvierung in Reformprojekten) erwartungsgemäss in Zusammenhang bringen?

H3a: Sich in einem *gesunden* Masse Engagierende setzen eine durchschnittliche Arbeitszeit für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten ein, haben ein oder zwei zusätzliche, freiwillige Aufgaben (Schulämter oder Spezialfunktionen) inne und sind in einem mittleren Ausmass in Reformprojekte involviert,

H3b: Lehrpersonen vom Typ *Erschöpfung* setzen weniger Arbeitszeit für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten ein als der Durchschnitt und haben keine zusätzlichen, freiwilligen Aufgaben (Schulämter oder Spezialfunktionen) inne und engagieren sich gar nicht bis kaum in Reformprojekten.

H3c: Lehrpersonen mit einer *Schonhaltung* setzen vergleichsweise am wenigsten Arbeitszeit für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten ein und haben keine zusätzlichen, freiwilligen Aufgaben (Schulämter oder Spezialfunktionen) inne und engagieren sich ebenfalls kaum in Reformprojekten.

H3d: *Überengagierte* Lehrpersonen setzen vergleichsweise am meisten Arbeitszeit für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten ein und haben mindestens zwei zusätzliche, freiwillige Aufgaben (Schulämter oder Spezialfunktionen) inne und weisen die höchsten Werte reformerischen Engagements auf.



### Engagement je nach eingestuftem Nutzen

F4: Hängt ein hoher wahrgenommener Nutzen von einem Reformprojekt mit höherem Engagement zusammen?

H4a: Lehrpersonen des Typs Überengagement engagieren sich stärker und sehen den höchsten Nutzen in den entsprechenden Reformprojekten.

H4b: Lehrpersonen engagieren sich unabhängig vom Engagement-Typ eher in Reformprojekten, wenn sie deren Nutzen als positiv bewerten.

*Erläuterung:* Nieskens und Schumacher (2010) konnten nachweisen, dass die Bereitschaft zum Engagement am stärksten von der Aufgeschlossenheit / Akzeptanz gegenüber Veränderungen abhängt und einen starken Zusammenhang mit der wahrgenommenen Notwendigkeit von Veränderungen hat.

### Subjektive Angaben zur persönlichen Involvierung in Reformprojekten vs. objektivierbare Angaben

Da bei Angaben zum persönlichen Engagement Effekte sozialer Erwünschtheit auftreten können, werden die subjektiven Angaben zum persönlichen Engagement in Reformprojekten mit objektivierbaren Angaben ‚validiert‘.

F5: Stimmen die subjektiven Angaben zur Involvierung in Reformprojekten mit objektivierbaren Angaben überein?

H5: Die subjektiven Angaben zur persönlichen Involvierung in Reformprojekten stimmen mit objektivierbaren Angaben (Angaben des Bildungsdepartementes zu laufenden Reformprojekten in den einzelnen Schulen) überein.

*Erläuterungen:* Auch die Verlässlichkeit von selbsterfassten Arbeitszeiten wird oftmals angezweifelt. Dieser Befürchtung wurde jedoch im Rahmen des Projektes von Nido, Ackermann, Ulich, Trachsler und Brügglen (2008, S.28f.) nachgegangen (siehe Abschnitt 4.1.). Es wurden ergänzende Tätigkeitsbeobachtungen durchgeführt, welche keine Hinweise auf eine systematische Überschätzung der Arbeitszeiten geben.

### **Schulische Rahmenbedingungen / schulbezogene Kontrollvariablen**

Da sich Schulen hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen unterscheiden und auch Variablen auf Schulebene einen Einfluss auf das Engagement von Lehrpersonen haben, stellt sich im Weiteren folgende Frage:

F6: Gibt es Zusammenhänge zwischen schulbezogenen Variablen (z.B. Grösse der Schule, Zeitpunkt der Einführung der Schulleitung, Migrationsanteil) und dem Auftreten der eruierten Engagement-Typen?

H6a: Die *Grösse* einer Schule hat keinen Zusammenhang mit dem Auftreten der verschiedenen Engagement-Typen.

H6b: Lehrpersonen an Schulen, welche erst seit kurzem eine *Schulleitung eingeführt* haben gehören eher dem überengagierten Typ und dem Typ Erschöpfung an – je länger an einer Schule die Schulleitung eingeführt ist, umso geringer der Anteil überengagierter, erschöpfter und sich schonender Lehrpersonen.

H6c: An Schulen mit einem hohen *Migrationsanteil* gibt es einen höheren Prozentsatz emotional erschöpfter Lehrpersonen.

*Erläuterungen:* Die Einführung von Schulleitungen ist mit vielen Herausforderungen verbunden und wie Trachsler et al. (2006) zeigen konnten, können Werte für Emotionale Erschöpfung bei der Einführung von Schulleitungen erhöht sein. Da es zur Aufgabe von Schulleitungen gehört, das Engagement auf alle Lehrpersonen zu verteilen und allgemein für das Wohl der Lehrpersonen besorgt zu sein, wird vermutet, dass etablierte Schulleitungen diesen Aufgaben besser nachkommen. Ein hoher Migrationsanteil in der Schülerschaft wird mit hohen Belastungen in Verbindung gebracht, wobei angenommen werden kann, dass diese objektive Belastung mit erhöhter Emotionaler Erschöpfung einhergeht.

### **Engagierte Schulen, engagierte Lehrpersonen**

Auf Schulebene interessiert des Weiteren die Frage, ob an engagierten Schulen (gemäss objektiven Kriterien) überdurchschnittlich viele gesunde und engagierte Lehrpersonen arbeiten, was unter anderem auch durch Crossover-Effekte erklärt werden könnte.

F7: Arbeiten an engagierten Schulen überdurchschnittlich viele gesunde und engagierte Lehrpersonen?

H7a: An engagierten Schulen, arbeiten überdurchschnittlich viele gesunde und engagierte Lehrpersonen (Lehrpersonen des Typs Gesundheit).

H7b: An weniger engagierten Schulen gibt es überdurchschnittlich viele Lehrpersonen mit einer Schonhaltung.

### **Merkmale der Tätigkeit und Arbeitsbedingungen und ihr Zusammenhang mit dem Auftreten der verschiedenen Engagement-Typen**

In einem letzten Schritt soll überprüft werden, ob Merkmale der Tätigkeit sowie die Arbeitsbedingungen einen Zusammenhang mit dem Auftreten der verschiedenen Engagement-Typen haben. So wurde aufgeführt, dass geringe Belastungen und hohe Ressourcen mit gesundem Engagement in Verbindung gebracht werden können.

F8: Wie hängen Merkmale der Tätigkeit sowie die Arbeitsbedingungen mit dem Auftreten der verschiedenen Engagement-Typen zusammen?

H8a: Erschöpfte Lehrpersonen fühlen sich am stärksten *belastet*. Überengagierte Lehrpersonen fühlen sich ebenfalls stark belastet. Gesunde Lehrpersonen nehmen eine eher geringe Belastung wahr. Lehrpersonen mit einer Schonhaltung fühlen sich weniger belastet als alle anderen Typen.

H8b: Erschöpfte Lehrpersonen nehmen weniger *Ressourcen* wahr als die anderen Engagement-Typen. Überengagierte und Gesunde nehmen ein hohes Mass und Lehrpersonen mit einer Schonhaltung ein mittleres Mass an Ressourcen wahr.

*Erläuterung:* Schaufeli und Bakker (2004) konnten zeigen, dass Burnout vor allem durch Belastungen und nur teilweise durch fehlende Ressourcen – Engagement hingegen ausschliesslich durch vorhandene Ressourcen erklärt werden kann. Daher wird angenommen, dass hohe Belastungen mit dem Typ Erschöpfung in Verbindung gebracht werden können und dass Gesunde und Überengagierte ein hohes Mass an Ressourcen wahrnehmen.

Um die Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Tätigkeit und Arbeitsbedingungen mit den Prädiktoren der Engagement-Typen zu prüfen, soll anschliessend aufgrund der bisherigen Erkenntnisse ein Arbeitsmodell formuliert und mittels Korrelations- und Pfadanalysen geprüft werden. Die postulierten Zusammenhänge werden im folgenden Arbeitsmodell erstmals aufgezeichnet.

### 3.2 Arbeitsmodell

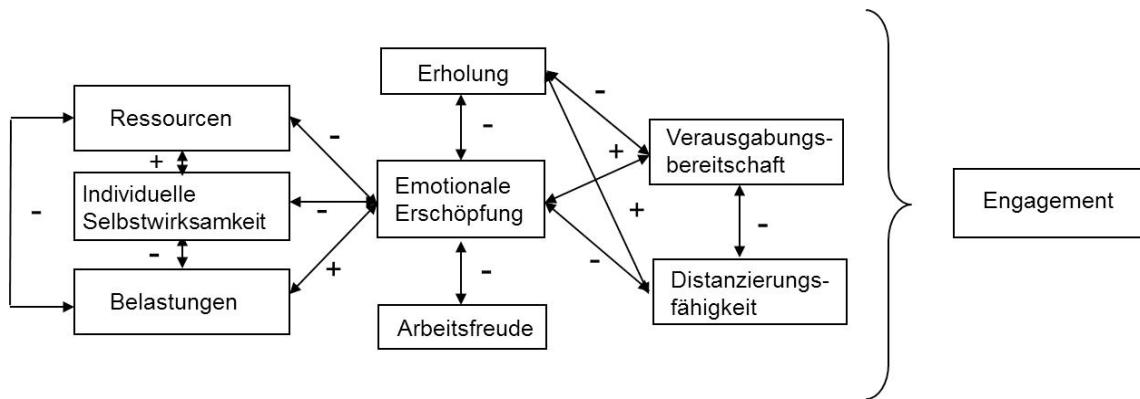


Abbildung 5: Arbeitsmodell zu den postulierten Zusammenhängen

## 4 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das der empirischen Datenanalyse zugrunde liegende Projekt kurz skizziert. Es folgt eine Beschreibung der Stichproben und Angaben zum Rücklauf sowie zur Repräsentativität. Anschliessend werden die verwendeten Skalen, deren Operationalisierung sowie deren Kennwerte aufgeführt. Die zur Datenanalyse verwendeten Methoden werden am Ende des Kapitels skizziert.

### 4.1 Projektbeschreibung

Im Jahr 2008 führte das Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung in Zusammenarbeit mit Bildungsforschung Ernst Trachsler im Auftrag des Bildungsdepartementes des Kantons Aargau (Departement Bildung, Kultur und Sport, BKS) eine Untersuchung zur Analyse der Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau durch (Nido, Ackermann, Ulich, Trachsler & Brügglen, 2008<sup>29</sup>). Die Untersuchung wurde vor dem Hintergrund, der Planung eines umfassenden Reformpakets (Bildungskleeblatt) in Auftrag gegeben, welches ab 2011 umgesetzt werden sollte. Dabei war es den Auftraggebern bewusst, dass das Gelingen der geplanten Reformen mit der Arbeitssituation der Lehrpersonen in Zusammenhang steht und gute Arbeitsbedingungen eine wesentliche Voraussetzung dafür sind, ob die Lehrerschaft bereit ist Reformen mit zu tragen und umzusetzen. Ziel der Analyse war es, Ansatzpunkte zur Optimierung der Arbeitsbedingungen zu liefern. Obschon solche Ansatzpunkte aufgezeigt werden konnten (Nido et al., 2008, S.59ff.) und vordringliche Handlungsfelder vom Auftraggeber aufgenommen wurden,<sup>30</sup> scheiterte das Reformpaket an der Volksabstimmung vom 17. Mai 2009. Das umfangreiche Datenmaterial, welches im Rahmen der Analyse gesammelt wurde, soll im Rahmen dieser Arbeit einer weitergehenden Analyse unterzogen werden, um zu möglichen Hinweisen und weiterführenden Erkenntnissen über die Bedingungen von gesundem Engagement zu gelangen.

Im Rahmen des Projektes wurde aus dem Gesamt der 232 Schulen im Kanton Aargau eine repräsentative Auswahl von 40 Schulen zusammengestellt, welche sich als Ganzes an der Untersuchung beteiligten. Die Schulen wurden nach bestimmten Repräsentativitätskriterien wie Grösse, Zeitpunkt der Einführung der Schulleitung, Bezirk etc. ausgewählt (Bildung der geschichteten Stichprobe siehe Abschnitt 4.2.1). Den Schulleitungen der ausgewählten

---

<sup>29</sup> Die Ergebnisse der Studie können auf der Homepage des BKS unter folgendem Link herunter geladen werden: <http://www.ag.ch/bks/de/pub/aktuell/publikationen.php>

Schulen wurde ein Informationsschreiben zugestellt, worin die Ziele der Untersuchung sowie das geplante Vorgehen der Online-Befragung beschrieben wurden. Dem Informationsschreiben lag auch ein Brief des Aargauer Lehrerinnen und Lehrer Verbands (alv) bei, in welchem dieser die Lehrpersonen dazu aufforderte an der Untersuchung teilzunehmen. In einem stufenweisen Vorgehen wurden zuerst 40 den gewünschten Kriterien entsprechende Schulen angeschrieben, woraufhin für jede Absage eine vergleichbare Schule gesucht und angeschrieben wurde. Um die Teilnehmerzahl von 40 Schulen zu erreichen, mussten insgesamt 86 Schulen kontaktiert sowie zwei Erinnerungsschreiben verschickt werden. Zusammen mit den Schulleitungen, welche sich bereit erklärten an der Untersuchung mitzuwirken, wurde im Zeitraum vom 21. April bis 22. Juni 2008 für jede Schule ein Zeitfenster von einer Woche (7 Tagen) festgelegt, in welchem die Befragung stattfinden sollte. Daraufhin erhielten die Schulleitungen der teilnehmenden Schulen ein Mail mit Informationen zur Untersuchung sowie einen Link zum Onlinezugang ([www.iafob.org/studiearbeitssituation](http://www.iafob.org/studiearbeitssituation)), wo ein Fragebogen sowie ein Zeiterfassungstool zur Verfügung standen (siehe Anhang A). Im Zeiterfassungstool konnten die Lehrpersonen ihre Arbeitszeiten während der Befragungswoche eintragen. Die Schulleitungen wurden gebeten das Mail an ihre Lehrpersonen weiterzuleiten. An der Untersuchung beteiligten sich 918 Lehrpersonen und 57 Schulleitungen. Der komplexen Fragestellung entsprechend, wurden verschiedene Untersuchungsmethoden eingesetzt: Arbeitszeiterfassung, Fragebogen, Tätigkeitsbeobachtungen und Gruppeninterviews mit nach repräsentativen Kriterien ausgewählten Lehrpersonen und Schulleitungen. Die teilnehmenden Lehrpersonen/Schulleitungspersonen wurden gebeten den Fragebogen innerhalb des Zeitraumes auszufüllen, in welchem auch die Arbeitszeit erfasst wurde. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte ca. 60 Minuten<sup>31</sup>.

Die hier vorliegende Arbeit basiert auf den Fragebogendaten der Lehrpersonen sowie den hochgerechneten Jahresarbeitszeiten für ausgewählte Tätigkeiten derjenigen Lehrpersonen, welche eindeutig einer Schule zugeordnet werden konnten.

## 4.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Lehrpersonen, welche eindeutig einer der 40 Schulen zugeordnet werden konnten, umfasst 746 Personen (Rücklauf = 49%). 172 Lehrpersonen haben nicht angegeben, in welcher Schule sie arbeiten und wurden für diese Arbeit aus den Berechnungen ausgeschlossen.

---

<sup>30</sup> Fazit und weiteres Vorgehen, Regierungsrat Rainer Huber, 12. November, 2008  
<http://www.ag.ch/bks/de/pub/aktuell/publikationen.php>

Tabelle 1: Merkmale der Stichprobe der Lehrpersonen (n=746)

Merkmale: Lehrpersonen		absolut	%
<b>Geschlecht</b>	weiblich	564	75.5
	männlich	162	21.7
	keine Angaben	20	2.7
<b>Alter</b> Mean = 42.2 SD = 11.3	20 bis 29 Jahre	140	18.8
	30 bis 39 Jahre	140	18.8
	40 bis 49 Jahre	217	29.1
	50 bis 59 Jahre	211	28.3
	60 bis 69 Jahre	20	2.7
	keine Angaben	18	2.4
<b>Dienstalter</b> Mean = 16.7 SD = 11.0	bis 9 Jahre	230	30.8
	10 bis 19 Jahre	203	27.2
	20 bis 29 Jahre	172	23.1
	30 bis 39 Jahre	113	15.1
	mehr als 40 Jahre	8	1.1
	keine Angaben	20	2.7
<b>Seit wie vielen Jahren an der Schule tätig</b> Mean = 10.1 SD = 8.9	bis 9 Jahre	435	58.3
	10 bis 19 Jahre	182	24.4
	20 bis 29 Jahre	73	9.8
	30 bis 39 Jahre	32	4.3
	mehr als 40 Jahre	1	0.1
	keine Angaben	23	3.1
<b>Pensum</b> Mean = 71.4 SD = 26.0	unter 40%	113	15.1
	41% bis 60%	160	21.4
	61% bis 80%	141	18.9
	81% bis 99 %	141	18.9
	100%	191	25.6
	keine Angaben	0	0
<b>Schulstufe/-typ</b>	Kindergarten	108	14.5
	Primarschule / Einschulungsklas- se	336	45.0
	Kleinklasse Primarschule	19	2.5
	Kleinklasse Oberstufe	17	2.3
	Realschule	73	9.8
	Sekundarschule	107	14.3
	Bezirksschule	71	9.5
	keine Angaben	15	2.0
<b>Art der Anstellung</b>	Klassenlehrperson	514	68.9
	Fachlehrperson	212	28.4
	keine Angaben	20	2.7

Anmerkungen: Mean = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Aufgrund der indirekten Kontaktaufnahme über die jeweilige Schulleitungsperson können nur Schätzungen zur Anzahl kontaktierter Lehrpersonen gemacht werden<sup>32</sup>. Der Rücklauf von knapp 50% gilt als zufrieden stellend.

<sup>31</sup> Weitere Informationen sowie die mittels Fragebogen erhobenen Variablen und Konstrukte können der Publikation zum Projekt entnommen werden (Nido, et al., 2008).

<sup>32</sup> Es wurden schätzungsweise ca. 1518 Lehrpersonen kontaktiert.



#### 4.2.1 Repräsentativität der 40 teilnehmenden Schulen

Bei der Auswahl der 40 Schulen wurde darauf geachtet, dass diese das Gesamt der Schulen im Kanton Aargau möglichst genau abbilden. In Tabelle 2 werden die berücksichtigten Kriterien sowie deren Erfüllung aufgelistet (aus Nido et al., 2008, S.16).

Tabelle 2: Kriterien zur Überprüfung der Repräsentativität der 40 teilnehmenden Schulen inkl. Angaben zur Kriterienerfüllung

Kriterien	Repräsentativität
Zeitpunkt der Einführung der Schulleitung	gegeben
Grösse der Schule	Grösse (> 100 Lehrpersonen) und mittlere (15-100 Lehrpersonen) Schulen sind leicht überrepräsentiert. Kleine Schulen mit weniger als 15 Lehrpersonen leicht unterrepräsentiert
Zeitpunkt der Einführung von QUES	gegeben
Teilnahme an externer Schulevaluation	Schulen, welche im Schuljahr 2008/2009 eine externe Schulevaluation durchführen sind leicht unterrepräsentiert
Integrative Schulung eingeführt	gegeben
Migrationsanteil	Schulen mit einem Migrationsanteil >40% leicht überrepräsentiert
Teilnahme am Projekt Abschlusszertifikat	gegeben
Teilnahme am Projekt ‚Kultur macht Schule‘	gegeben
Teilnahme am Projekt Schultheater	gegeben
Schulsozialarbeit	Schulen mit Schulsozialarbeit leicht überrepräsentiert
Bezirke	gegeben

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die 40 teilnehmenden Schulen das Gesamt der Schulen im Kanton Aargau repräsentativ abbilden. Einzig Kleinstschulen und Schulen, welche im Schuljahr 08/09 eine externe Schulevaluation durchführen, sind leicht unterrepräsentiert. Schulen mit einem Migrationsanteil über 40% sowie Schulen mit einer Schulsozialarbeiterin oder einem Schulsozialarbeiter sind leicht überrepräsentiert.

Da nicht eindeutig nachvollziehbar war, ob die Schulleitungen alle Lehrpersonen zur Teilnahme an der Befragung eingeladen haben, oder ob sich vereinzelter Schulhäuser oder Stufen nicht an der Befragung beteiligten, können auch die Rückläufe pro Schule nur grob geschätzt werden. Die geschätzten Rückläufe bewegen sich zwischen 10% bis 100% (siehe Anhang B)

#### 4.2.2 Repräsentativität der befragten Lehrpersonen

Eine Überprüfung der Stichprobe der Lehrpersonen hinsichtlich der Repräsentativität der Schulstufen bzw. Schultypen ergab, dass die Lehrpersonen der Primarschule leicht überrepräsentiert und Lehrpersonen aus der Bezirksschule leicht unterrepräsentiert sind. Angaben zu weiteren Kriterien sind leider keine vorhanden, es kann jedoch davon ausgegangen wer-

den, dass die Stichprobe der Lehrpersonen das Gesamt der Lehrpersonen im Kanton Aargau repräsentativ abbildet.

### 4.3 Erhebungsinstrument / Operationalisierung

Als Datenbasis für die vorliegende Arbeit dienen ausgewählte Skalen und Variablen aus der Fragebogenerhebung des in Abschnitt 4.1 vorgestellten Projektes. In Tabelle 3 sind die in dieser Arbeit verwendeten und mittels Fragebogen erhobenen Skalen und Variablen aufgeführt.

Tabelle 3: Dieser Arbeit zugrunde liegende Skalen und Variablen

---

Ressourcen	
Organisationale Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tätigkeitsspielraum</li><li>• Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten</li><li>• Partizipationsmöglichkeiten</li></ul>
Soziale Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Soziales Klima</li><li>• Gratifikation (Anerkennung)</li><li>• Vorgesetztenverhalten der Schulleitung</li><li>• Wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung (Einzelitem)</li><li>• Wahrgenommene Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen (Einzelitem)</li></ul>
Belastungen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Belastungen durch die Primäraufgabe</li><li>• Belastungen durch die Sekundäraufgabe</li><li>• Belastungen durch die Tertiäraufgabe</li><li>• Belastungen durch Neuerungen und Reformen (Einzelitem)</li><li>• Belastung durch Koordination v. beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen (Einzelitem)</li><li>• Qualitative Überforderung</li><li>• Quantitative Überforderung</li></ul>
Variablen zum gesunden Engagement	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verausgabungsbereitschaft</li><li>• Distanzierungsfähigkeit</li><li>• Individuelle Selbstwirksamkeit</li><li>• Erholung</li><li>• Emotionale Erschöpfung</li><li>• Arbeitsfreude</li> <li>• Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft</li><li>• Involvierung in Projekte (Schule, persönlich)</li><li>• Arbeitszeiten für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten</li><li>• Nutzen von Schulentwicklungsprojekten</li></ul>
Angaben zur Person und zur Schule	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alter, Geschlecht, Pensum, Schulstufe, Art der Anstellung, Grösse der Schule, Zeitpunkt der Einführung der Schulleitung, Migrationsanteil in der Schülerschaft</li></ul>

---

Mehrheitlich wurden Skalen aus bereits vorhandenen und validierten Erhebungsinstrumenten eingesetzt. Ein Grossteil der eingesetzten Skalen stammt aus der ‚Salutogenetischen Subjektiven Arbeitsanalyse‘ (SALSA) (Rimann & Udris, 1997; Udris & Rimann, 1999), sowie aus dem Fragebogen BGF-S (Diagnoseinstrument für die Betriebliche Gesundheitsförderung an Schulen), welches am Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung in Zusammenarbeit mit ZEPRA – Prävention und Gesundheitsförderung erstellt und validiert wurde (Wülser & Inversini, 2008). SALSA ist ein Fragebogeninstrument zur Erfassung von Anforde-

rungen und Arbeitsbelastungen sowie organisationaler und sozialer Ressourcen und basiert auf dem Konzept der Salutogenese (Antonovsky, 1987). Der BGF-S Fragebogen orientiert sich an (arbeits-) psychologischen Konzepten, an der Belastungs-Beanspruchungskonzeption, an Forschungsergebnissen aus der Stress- bzw. Burnoutforschung (vgl. Schaufeli & Enzmann, 1998) sowie am soziotechnischen Systemansatz und an Konzepten zu Mehrebenen-Analysen in Unternehmen (vgl. MTO-Ansatz; Strohm & Ulich, 2007). Im Folgenden werden die verwendeten Skalen genauer beschrieben. Dort wo nichts anderes erwähnt wird, handelt es sich durchgängig um ein 5-stufiges Antwortformat (Likertskala, 1=trifft nicht zu, 5= trifft sehr zu).

Die Kennwerte der Skalen sind im Abschnitt 4.4 aufgeführt. Das vollständige Erhebungsinstrument findet sich im Anhang A.

### *Tätigkeitsspielraum*

Zur Erfassung dieser organisationalen Ressource wurde in Anlehnung an die Krankenhaus - Selbstbeobachtungsversion (TAA-KH-S) von Büssing und Glaser (2002) eine Skala aus Items zum Handlungsspielraum (2 Items), Gestaltungsspielraum (2 Items) und Entscheidungsspielraum (1 Item) aus dem BGF-S gebildet. Die Items decken den Tätigkeitsspielraum in der Klasse und im Unterricht, unterrichtsbezogene Aufgaben sowie schulhausbezogene Aufgaben ab.

### *Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten*

Sowohl Aufgabenvielfalt als auch Qualifikationsanforderungen werden hier als Anforderungen durch die Arbeitsaufgabe verstanden und unter dem *Begriff Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten* zu einer Skala zusammengefasst. Dazu wurden die drei Items der SALSA-Skala ‚Aufgabenvielfalt‘ und die vier Items der Skala ‚Qualifikationsanforderungen und Verantwortung‘ zusammengefasst.

### *Partizipationsmöglichkeiten*

Als führungsbezogener Aspekt wurde die Skala *Partizipationsmöglichkeiten* gebildet und einbezogen. Die Skala Partizipationsmöglichkeiten „erfasst den Grad, in dem die Firmenleitung oder Vorgesetzte rechtzeitig über Änderungen der Arbeitsorganisation informieren, und inwiefern bei Veränderungen auch Eigeninitiative, Mitsprache und Beteiligung (Partizipation) ermöglicht werden“ (Udris & Rimann, 1999, S. 409). Zur Bildung der Skala wurden 3 Items aus SALSA verwendet.

### *Soziales Klima*

Die Items der SALSA-Skalen ‚belastendes Sozialklima‘ und ‚positives Sozialklima‘ wurden im BGF-S zu einer Skala ‚*soziales Klima*‘ zusammengefasst. Dazu wurden die negativ formulierten Items (belastendes Sozialklima) rekodiert. Dasselbe Vorgehen wurde für diese Arbeit übernommen. Die so gebildete Skala wurde jedoch um drei Items gekürzt (Ökonomie des Instruments sowie Reliabilitätsoptimierung) und umfasst 4 Items.

### *Gratifikation: Anerkennung*

Die Skala Gratifikation (=wahrgenommenen Belohnungen im Beruf), wurde in Anlehnung an das Konzept der beruflichen Gratifikationskrisen (Siegrist, 1996, 2002) entwickelt. Dazu wurde die Skala Anerkennung für den Schulkontext angepasst und ergänzt (6 Items). Jedes der sechs Items fragt nach der Anerkennung, welche die Lehrpersonen von verschiedenen Anspruchsgruppen erhalten (z.B. Schülerinnen und Schüler, Schulleitung, Kolleginnen und Kollegen etc.). Als Antwortformat wurde, eine fünfstufige Likertskala gewählt (1=fast nie/trifft nicht zu, 5=fast immer / trifft sehr zu).

### *Vorgesetztenverhalten*

Die Items zur Erfassung des Vorgesetztenverhaltens stammen ebenfalls aus dem BGF-S-Fragebogen und wurden in Anlehnung an SALSA gebildet. Die Skala wird aus 2 Items, welche das Vorgesetztenverhalten der Schulleitung erfassen, gebildet.

Zusätzlich wurden 14 soziale Ressourcen erfragt (siehe Anhang A). Das Antwortformat lautet wie folgt: 0= nicht vorhanden; 1= vorhanden, aber noch nie genutzt, 2=gar nicht entlastend, ....., 5=sehr stark entlastend.

Da diese Liste sehr umfangreich ist, wurden für die vorliegende Arbeit nach inhaltlichen Gesichtspunkten zwei Ressourcen ausgewählt: *soziale Unterstützung durch die Schulleitung*, sowie *soziale Unterstützung durch Arbeitskollegen und -kolleginnen*.

### *Belastungen*

Zur Erfassung der subjektiven Belastung der Lehrpersonen wurden 29 für den Lehrberuf *typische Belastungsfaktoren* erfragt (siehe Anhang A). Das Antwortformat besteht aus einer fünfstufigen Likertskala (0=trifft für mich nicht zu / ist bei mir nicht der Fall, 1=belastet mich nicht, 5=belastet mich stark). Dabei wurden alle Personen, welche ‚0=trifft für mich nicht zu / ist bei mir nicht der Fall‘ angekreuzt haben von der Mittelwertsberechnung und anderen Analysen ausgeschlossen. Die Items stammen grösstenteils aus dem Instrument von Schaaarschmidt, Arold und Kieschke (2000), welches die Einschätzung des Belastungsgrades durch spezifische Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen erfasst, die als ‚typische Belastungen im

Schulalltag' häufig thematisiert werden. Das Instrument von Schaarschmidt et al. (2000) wurde am Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung (iafob) um einige Fragen ergänzt und an die Besonderheiten des Schweizerischen Schulsystems angepasst (u.a. Ulich et al., 2002; Wülser & Inversini, 2008). Für diese Arbeit wurden zudem zusätzliche Items miteinbezogen, welche sich direkt auf das Pflichtenheft der Lehrpersonen im Kanton Aargau beziehen (z.B. Belastung durch Pausenaufsicht)<sup>33</sup>.

Um die relevanten Belastungsfaktoren für diese Arbeit zu eruieren, wurde eine explorative Faktorenanalyse gerechnet. Mittels einer Hauptkomponentenanalyse konnten acht Faktoren eruiert werden. Die extrahierten acht Faktoren haben alle einen Eigenwert grösser 1 und erklären zusammen 60.5% der Varianz (die vollständige varimax-rotierte Lösung findet sich in Anhang C). Die für diese Analyse verwendeten drei Faktoren können folgendermassen umschrieben werden:

1. Belastungen durch die Tertiäraufgabe (23.7% Varianzaufklärung)
2. Belastungen durch die Sekundäraufgabe (8% Varianzaufklärung)
3. Belastungen durch die Primäraufgabe (6.7% Varianzaufklärung)

Die übrigen fünf Faktoren können als ‚Belastungen durch innerschulische Kooperation‘, ‚Belastungen durch schülerInnenbezogene Zusatzaufgaben‘, ‚Belastungen durch gesellschaftliche Tendenzen‘, ‚Belastung durch Beziehungen zum nichtpädagogischen Personal in der Schule‘ (Einzelitem) und ‚Belastung durch die Zusammenarbeit mit kantonalen Schulbehörden‘ (Einzelitem) beschrieben werden. Zusätzlich wurden nach inhaltlichen Gesichtspunkten zwei Einzelbelastungen ausgewählt, welche einen direkten Zusammenhang mit der Reformfreude / dem Engagement von Lehrpersonen in Reformprojekten haben könnten. Einerseits ist dies die ‚Belastung durch Neuerungen/Reformen‘ sowie andererseits die ‚Belastung durch die Koordination von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen‘. Beide Belastungen wurden mittels Einzelitem erfasst. Ebenfalls miteinbezogen wird die *Gesamtbelastung* (Skala über alle Belastungsitems, sowie die Gesamtbelastung als Summenscore).

### *Qualitative Überforderung*

Qualitative Überforderung ist gegeben, wenn die Arbeitsaufgabe nach Qualifikationen verlangt, über welche die betreffende Person nicht verfügt (Rimann & Udris, 1997). Das heisst die Arbeitsaufgaben sind zu schwierig oder zu komplex und die zur Verrichtung der Aufgaben notwendigen Fertigkeiten und Kompetenzen fehlen. Zur Erfassung dieses Konstrukts wurde die Skala ‚Qualitative Überforderung‘ (3 Items) des SALSA verwendet. Das Antwort-

---

<sup>33</sup> Zusätzlich zur Erhebung der Belastungen wurde die eingesetzte Arbeitszeit für die jeweiligen Tätigkeiten erhoben.

format entspricht dem Antwortformat der SALSA-Skalen (fünfstufige Likertskala). Die Ausprägungen aus SALSA wurden jedoch wie folgt vereinfacht: 1=fast nie – trifft nicht zu -> 1=trifft nicht zu, 5=fast immer – trifft sehr zu -> 5=trifft sehr zu. Dieses Antwortformat sowie die vereinfachten Ausprägungen treffen auch für alle folgenden aus SALSA verwendeten Skalen zu.

### *Quantitative Überforderung*

Unter quantitativer Überforderung werden Belastungen durch das Arbeitsvolumen, durch die parallele Erledigung mehrerer Aufgaben sowie durch Zeitdruck verstanden (Rimann & Udris, 1997). In diesem Zusammenhang wurde die SALSA-Skala ‚quantitative Überforderung‘ (3 Items) durch ein Einzelitem zum Thema Zeitdruck bei der Arbeit ergänzt. Das entsprechende Item ist Bestandteil des SALSA-Fragebogenteils ‚Belastungen durch äussere Tätigkeitsbedingungen‘.

Die in dieser Arbeit interessierenden Dimensionen im Zusammenhang mit gesundem Engagement wurden wie folgt operationalisiert:

### *Verausgabungsbereitschaft*

Die Skala zur Verausgabungsbereitschaft beruht auf dem von Schaarschmidt und Kollegen (Schaarschmidt & Fischer, 1996) entwickelten Instrument AVEM. Die ursprüngliche Skala von 6 Items wird im BGF-S-Fragebogen auf 3 Items gekürzt und mit einer fünfstufigen Likertskala versehen (1=trifft überhaupt nicht zu, 5=trifft völlig zu).

### *Distanzierungsfähigkeit*

Die drei Items mit einer fünfstufigen Likertskala (1=trifft überhaupt nicht zu, 5=trifft völlig zu) wurden ebenfalls aus dem BGF-S-Fragebogen übernommen, wobei die ursprüngliche Skala mit 6 Items wiederum aus dem AVEM stammt (Schaarschmidt & Fischer, 1996).

### *Individuelle Selbstwirksamkeit*

Zur Erfassung der individuellen Selbstwirksamkeit wurde die Skala zur Erfassung der *individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen* aus dem BGF-S-Fragebogen eingesetzt. Die ursprüngliche Skala stammt von Abele, Stief und Andrä (1999). Die hier verwendete Skala umfasst 3 Items wobei das Antwortformat wiederum an das Format des SALSA angepasst wurde (1=trifft überhaupt nicht zu, 5=trifft völlig zu).

### *Erholung*

Die vier Items für die Skala wurden für den BGF-S-Fragebogen eigens am iafoB entwickelt und sind ebenfalls mit einer fünfstufigen Likertskala versehen (1=trifft überhaupt nicht zu, 5=trifft völlig zu).

### *Emotionale Erschöpfung*

Zur Erfassung der Fehlbeanspruchung ‚Emotionale Erschöpfung‘ wurde die Skala ‚Emotionale Erschöpfung‘ des ‚Beanspruchungsscreenings bei Humandienstleistungen‘ (BHD-System, Hacker & Reinhold, 1999) in ihrer Originalversion verwendet (12 Items). Mittels des BHD-Systems werden u.a. „mittel- und längerfristige Folgen psychischer Beanspruchungen in Humandienstleistungen“ erfragt (Hacker & Reinhold, 1999, S. 12). Die Abstufungen der Antworten sind als siebenstufige Likertskalen formuliert. Die Antwortmöglichkeiten gehen von 1=völlig unzutreffend bis 7=völlig zutreffend. Nebst dem Skalenwert wird berechnet, ob eine Person kritische Werte bezüglich Emotionaler Erschöpfung aufweist oder nicht. Dazu werden die Summenwerte über alle 12 Items anhand vorgegebener Grenzwerte aus einer Normstichprobe einer von neun Gruppen zugeteilt (sogenannte Stanine-Werte). Die Werte Emotionaler Erschöpfung von Personen mit Stanine-Werten von 7-9 gelten als ‚kritisch‘.

Neben ‚Emotionaler Erschöpfung‘ werden im BHD-System weitere burnoutrelevante Merkmale wie ‚Aversion gegen Klienten‘ und ‚Reaktives Abschirmen‘ erhoben. Auf die Aufnahme der Skala ‚Reaktives Abschirmen‘ wird verzichtet, da ‚Aversion gegen Klienten‘ der anderen Kernkomponente von Burnout, der Depersonalisation nahe kommt, wird diese Skala ebenfalls verwendet.

### *Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft (Klientenaversion)*

Zur Erfassung der beeinträchtigten Zuwendungsbereitschaft wurden die fünf Items der Skala ‚Aversion gegen Klienten‘ des BHD-Systems verwendet. Um die Skala für den Lehrberuf anzugleichen, wurde der Begriff ‚Klienten‘ durch den Begriff ‚Schülerinnen und Schüler‘ ersetzt und da Aversion ein etwas harter Begriff ist, wurde die Skala in beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft umbenannt (Ulich et al., 2002). Die Abstufungen der Antworten sind als siebenstufige Likertskalen formuliert. Die Antwortmöglichkeiten gehen von 1=völlig unzutreffend bis 7=völlig zutreffend. Nebst dem Skalenwert wird wiederum der Anteil Personen mit kritischen Werten beeinträchtigter Zuwendungsbereitschaft berechnet (analoges Vorgehen wie bei der Emotionalen Erschöpfung).

### *Arbeitsfreude*

Die Skala zur Erfassung der Arbeitsfreude wurde aus dem BGF-S-Fragebogen (Wülser & Inversini, 2008) übernommen. Die Skala zur Arbeitsfreude wurde in Anlehnung an Ducki



(2000) entwickelt. Sie umfasst ebenfalls 3 Items und wurde mit einer fünfstufigen Likertskala versehen (1=trifft überhaupt nicht zu, 5=trifft völlig zu).

### Engagement

*„in role behavior“*: Da mittels Arbeitszeiterfassung die Arbeitszeiten zu allen Tätigkeiten der Lehrpersonen erhoben wurden, liegen eine Vielzahl von Indikatoren für *„in role behavior“* und *„extra role behavior“* vor. Als Indikatoren für *„in role behavior“* wurden die eingesetzten Arbeitszeiten für die frei gestaltbare Arbeitszeit ausgewählt (unterrichtsbezogene Arbeitszeit, schülerinnen/schülerbezogene Aktivitäten, systembezogene Tätigkeiten sowie die persönliche institutionelle Weiterbildung), welche alle einen Hinweis auf das *„in role behavior“* von Lehrpersonen geben können. Die Unterrichtszeit wird dabei nicht berücksichtigt.

*„Extra role behavior“*: Hinweise auf *„extra role behavior“*, d.h. freiwilliges, zusätzliches Engagement können aus der Anzahl Zusatzaufgaben, Schulämter und Spezialfunktionen (zusätzlich vergütete sowie nicht vergütete), welche von den Lehrpersonen ausgeübt werden, entnommen werden (siehe Tabelle 4). 408 der 746 befragten Lehrpersonen gaben im Fragebogen eine oder mehrere Zusatzaufgaben, Schulämter und Spezialfunktionen an. Die am häufigsten genannten wurden nach inhaltlichen Kriterien kategorisiert und sind in Tabelle 4 aufgeführt.

Tabelle 4: Häufigste Zusatzaufgaben, Schulämter und Spezialfunktionen (637 Nennungen)

	Anzahl Nennungen	Prozent der Nennungen
Materialverantwortung	65	10%
ICT (Betreuung von Soft- und Hardware, Homepage etc.)	48	8%
Arbeitsgruppen, Steuergruppen (z.B. zu Qualität)	58	9%
Bibliothek	52	8%
Vorsteher (Fach, Stufe)	51	8%
Anlässe, Lager, Projektwochen	50	8%
Protokolle und Administratives	41	6%
Öffentlichkeitsarbeit, Verbände	37	6%

Anmerkung: n=746

Zusätzliche Indikatoren für *„extra role behavior“* bieten die eingesetzten Arbeitszeiten für Information durch Fachzeitschriften und schulinterne Dokumente, Mitarbeit in Arbeitsgruppen, Mitarbeit in Evaluationen und Schulentwicklungsprojekten, Organisation und Teilnahme an Schulanlässen, sowie für Zusatzaufgaben, Schulämter und Spezialfunktionen, welche teilweise zusätzlich vergütet werden.<sup>34</sup>

Ein Aspekt von *„in role behavior“*, das reformerische Engagement, wurde zusätzlich auf spezifische aktuelle Schulentwicklungsprojekte bezogen erfragt.

<sup>34</sup> Mehr zu diesen Zeiterfassungen und den damit verbundenen Hochrechnungen findet sich in Nido, et al. (2008).

*Persönliches Engagement in Reformprojekten:* Zur Erfassung des Engagements in Reformprojekten wurden neun vom Erziehungsdepartement vorgegebene aktuelle Reformprojekte einzeln abgefragt. Die Lehrpersonen wurden gebeten ihre Involvierung in die entsprechenden Projekte anhand einer dreistufigen Skala anzugeben (0=Ich bin noch nicht involviert, 1=Ich bin nur wenig involviert, 2=Ich bin stark involviert; siehe Tabelle 5). In Tabelle 5 sind die erfragten neun Reformprojekte sowie die entsprechende Selbsteinschätzung zur persönlichen Involvierung über das Gesamt der Lehrpersonen abgebildet.

Tabelle 5: In welche der folgenden Projekte sind Sie persönlich aktiv involviert (Angaben in Prozent)

	0 Ich bin nicht involviert.	1 Ich bin nur wenig invol- viert.	2 Ich bin stark involviert.	Keine An- gabe
Grund- oder Basisstufe*	82	9	5	5
Integrative Schulung*	51	22	23	4
Externe Schulevaluation	60	24	12	5
QUES (Qualitätsentwicklung und -sicherung)	40	34	21	5
Abschlusszertifikat (Projektarbeit)	83	6	5	5
Bewegte Schule	67	16	12	5
Schulsozialarbeit	75	14	5	5
Blockzeiten*	53	15	27	4
Mittagstisch*	84	7	3	6

Anmerkung: n=746; \*Teilaspekte des Bildungskleeblatts (Departement Bildung, Kultur und Sport, 2007)

*Grund- oder Basisstufe* (Eingangsstufe): Schulstufe in die alle Kinder eines Alters eingeschult werden, ohne Organisation nach Jahrgangsklassen, Grundstufe: 5-7 jährige Kinder, Basisstufe 5-8 Jährige Kinder. Hauptsächliches Ziel: frühzeitige entwicklungsgerechte Förderung aller Kinder, individuelles Tempo (Departement Bildung, Kultur und Sport, 2007).

*Integrative Schulung:* Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten werden im Regelklassenunterricht integriert, mehrere Lehrpersonen, altersgemischte Abteilungen oder Jahrgangsklassen, heilpädagogisch ausgebildete Lehrpersonen unterstützen Kinder mit Lernschwierigkeiten (Departement Bildung, Kultur und Sport, 2007).

*Externe Schulevaluation:* Führen im Auftrag des Departementes Evaluationen an den Volksschulen durch. Hauptsächliches Ziel: Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung und der Rechenschaftslegung. ([www.schulevaluation-ag.ch](http://www.schulevaluation-ag.ch))

*QUES:* Einrichtung eines schulinternen Qualitätsmanagements, Orientierung an einem Rahmenmodell (QUES Aargau mit den Komponenten Leitbild, Führung des Qualitätsmanagements, Individualfeedback, interne Evaluation und Mitarbeitendengespräche).

*Abschlusszertifikat:* einheitliche Leistungsbeurteilung am Ende der obligatorischen Volksschulzeit, bestehend aus den Elementen „Stellwerk/Check 8“ (Leistungstest), „Projektarbeit“ und „Erfahrungsnoten“ (Kreis, Trachsler, Kosorok, Moser & Keller, 2008)

*Bewegte Schule:* Bewegungserziehung und -förderung mit dem Ziel: „Tägliche Bewegung an Aargauer Schulen“ ([www.schulebewegt.ch](http://www.schulebewegt.ch))

*Schulsozialarbeit:* neues schulunterstützendes Angebot. Fachkräfte der Sozialen Arbeit haben ihr Büro direkt im Schulhaus und bieten dort Beratungen und Kriseninterventionen an, führen Projekte mit Gruppen und in Klassen durch, beteiligen sich an sozialen und pädagogischen Fragen der Schulentwicklung, bieten Eltern eine Kontaktmöglichkeit zu erzieherischen Fragen an und vernetzen die Schule mit anderen sozialen Dienstleistungsangeboten im Sozialraum ([www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch))

*Blockzeiten und Mittagstisch:* Förderung und Betreuung in Tagesstrukturen am Morgen, über Mittag und am Nachmittag

Um einen individuellen ‚*Engagementindex*‘ zu bilden, wurden die Selbsteinschätzungen zu den neun Reformelementen aufsummiert. Bewusst wurden alle Reformprojekte miteinbezogen, obschon sich je nach Schulstufe eine unterschiedliche mögliche maximale Anzahl Projekte ergibt, an denen man sich beteiligen kann<sup>35</sup> und die Beteiligung je nach Projekt mit einem unterschiedlich grossem zeitlichen Aufwand verbunden ist.

### *Engagement der Schulen*

Auch die Involvierung der eigenen Schule wurde anhand einer dreistufigen Skala erfasst (0=Die Schule ist noch nicht in das Projekt involviert, 1=Die Schule ist bereits aktiv in das Projekt involviert, 2=Das Projekt ist eingeführt). Die Auflistung der Angaben der Lehrpersonen zum Engagement ihrer Schule ist in Tabelle 6 aufgeführt.

Tabelle 6: In welche der folgenden Projekte ist Ihre Schule aktiv involviert (Angaben in Prozent)

	0	1	2	
	Schule ist noch nicht involviert.	Schule ist bereits aktiv involviert.	Projekt ist eingeführt.	Keine Angabe
Grund- oder Basisstufe	79	12	3	5
Integrative Schulung	48	38	10	4
Externe Schulevaluation	40	29	26	5
QUES (Qualitätsentwicklung und -sicherung)	20	44	31	5
Abschlusszertifikat (Projektarbeit)	71	11	8	9
Bewegte Schule	57	24	11	7
Schulsozialarbeit	42	16	37	5
Blockzeiten	28	25	44	3
Mittagstisch	44	21	31	4

Anmerkung: n=746

Der vom Auftraggeber zur Verfügung gestellten Datengrundlage kann entnommen werden, an welchen Reformprojekten die teilnehmenden Schulen zum Zeitpunkt der Erhebung tatsächlich beteiligt waren (Anhang D). Einerseits können mit diesen Informationen die Angaben zur Involvierung der eigenen Schule (mit Ausnahme von Blockzeiten und Mittagstisch) anhand objektiver Kriterien validiert werden (siehe Abschnitt 5.5). Andererseits kann mittels dieser Angaben das *maximal mögliche Engagement* pro Lehrperson berechnet werden, indem diese ‚objektiven Angaben‘ zu den Schulen den Angaben zum persönlichen Engagement der Lehrpersonen gegenübergestellt werden. Inwiefern sich diese Angaben decken, wird in Abschnitt 5.5 untersucht.

### *Nutzen / Potential von Reformprojekten*

Zusätzlich zur Involvierung in Reformprojekten wurde für ausgewählte Projekte auch der erwartete Nutzen / das Potential für die Schule erhoben. Zu zwei Projekten, bei welchen das

<sup>35</sup> Diese Vorgehensweise bedingt aber, dass in den Berechnungen die Schulstufe kontrolliert wird.

persönliche Engagement bzw. das Engagement der Schule erfragt wurde, wurde auch der Nutzen / das Potential erfasst (Grund- oder Basisstufe und Integrative Schulung). Die Antwortmöglichkeiten zur Einschätzung des Nutzens / des Potentials lauteten: 0=betrifft mich nicht, 1=gering, 2=mittel, 3=gross. Zusätzlich wurde ein individueller ‚Nutzenpotentialindex‘ gebildet, indem die Einstufungen zum eingeschätzten Nutzenpotential zu den 8 erfragten Reformelementen aufsummiert wurde. Dieser Index gibt einen Hinweis auf den ‚Optimismus‘ betreffend des Nutzens, welche die Reformprojekte insgesamt mit sich bringen.

#### 4.4 Kennwerte der Skalen

Die in den vorigen Abschnitten beschriebenen Skalen wurden bezüglich ihrer internen Konsistenzen ( $\alpha$ , Cronbach's alpha) überprüft. In Tabelle 7 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie die internen Konsistenzen der verwendeten Skalen aufgeführt. Eine Übersicht inklusive Trennschärfen findet sich in Anhang E.

Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz der Skalen (n=746)

	Iteman- zahl	Skalen- stufen	M	SD	$\alpha$
Tätigkeitsspielraum	5	1 - 5	3.96	.54	.70
Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten	7	1 - 5	3.34	.68	.79
Partizipationsmöglichkeiten	3	1 - 5	3.33	.85	.85
Soziales Klima (LP-SL)	4	1 - 5	4.06	.61	.66
Gratifikation: Anerkennung	6	1 - 5	3.37	.77	.79
Vorgesetztenverhalten (nur SL)	2	1 - 5	4.03	.91	.82
Belastung durch Primäraufgabe	6	1 - 5*	2.58	.84	.75
Belastung durch Sekundäraufgabe	4	1 - 5*	2.79	.89	.76
Belastung durch Tertiäraufgabe	4	1 - 5*	2.70	.89	.74
Gesamtbelastung	29	1 - 5*	2.49	.59	.88
Qualitative Überforderung	3	1 - 5	2.40	.81	.66
Quantitative Überforderung	4	1 - 5	2.61	.77	.68
Verausgabungsbereitschaft	3	1 - 5	3.15	.79	.73
Distanzierungsfähigkeit	3	1 - 5	2.79	.72	.71
Erholung	4	1 - 5	3.58	.65	.66
Emotionale Erschöpfung	12	1 - 7	2.82	1.02	.91
Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft	5	1 - 7	2.47	.94	.81
Arbeitsfreude	3	1 - 5	4.20	.56	.69
Individuelle Selbstwirksamkeit	3	1 - 5	3.70	.55	.73

M: Mittelwert, SD: Standardabweichung,  $\alpha$ : Cronbach's alpha, (\* bei Belastungen Skala 0 bis 5, aber ,0 = trifft für mich nicht zu' für Mittelwertberechnung ausgeschossen, 1 = belastet mich nicht)

Die internen Konsistenzen können insgesamt als ausreichend bis gut bezeichnet werden ( $\alpha > 0.70$ , Cronbach, 1951). Nur knapp ausreichend ( $\alpha > 0.60$ ) sind die internen Konsistenzen der Skalen ‚Soziales Klima‘, ‚Qualitative Überforderung‘, ‚Quantitative Überforderung‘, ‚Qualitative Unterforderung‘, ‚Erholung‘ und ‚Arbeitsfreude‘.

Die Trennschärfen der Items der eingesetzten Skalen können insgesamt als brauchbar bis ausgezeichnet eingestuft werden, wobei Trennschärfekoeffizienten wie folgt interpretiert werden (Hirsig & de With, 1998, S. 7.12; Fisseni, 1990, S.30ff.):

- $r \geq .4$  ausgezeichnete Trennschärfe
- $.3 \leq r < .4$  brauchbares Item
- $.2 \leq r < .3$  ,revisionsbedürftiges Item
- $r < .2$  unbrauchbares Item

Um die in Kapitel 3.2 vorgestellten Hypothesen empirisch auf Plausibilität zu prüfen, wurden verschiedene Analyseverfahren angewendet.

## 4.5 Analyseverfahren und ihre Voraussetzungen

### 4.5.1 Parametrische vs. nicht parametrische Verfahren

Wurde der Ausprägungsgrad einer interessierenden Merkmalsdimension auf einer Intervallskala eingeschätzt und ist die in der Stichprobe erhobene Verteilung eingipflig und symmetrisch, so kann diese mit dem arithmetischen Mittelwert und der Varianz oder der Standardabweichung beschrieben werden. Prüfverfahren, welche auf diesen Verteilungskennwerten basieren, bezeichnet man als *parametrische* Prüfverfahren (Hirsig, 1996, S. 5.9). Wie in Tabelle 7 und im Detail in Anhang E aufgeführt wird, sind alle in dieser Arbeit eingesetzten Skalen aus dem SALSA und BGF-S ordinal skaliert. Daten, welche keinen Intervallskalencharakter aufweisen und für welche Rangreihen erhoben wurden, können nicht mit parametrischen Verfahren analysiert werden. Dies gilt auch für kleine Stichprobenumfänge, wenn die jeweiligen Voraussetzungen (normalverteilte Grundgesamtheit und Varianzhomogenität) nicht erfüllt sind. In diesen Fällen verwendet man spezielle, voraussetzungsärmere Verfahren, welche lediglich die ordinalen Informationen der Daten berücksichtigen. Diese verteilungsfreien Verfahren werden auch als *nicht-parametrische Verfahren* bezeichnet (Bortz, 2005, S.150; Hirsig, 1996, S.5.38). Um zwei unabhängige Stichproben hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz (vergleichbar mit dem arithmetischen Mittelwert) zu vergleichen, werden analog zum t-Test bei intervallskalierten Variablen, U-Test nach Man-Whitney einge-

setzt und anstelle einfaktorieller Varianzanalysen sogenannte Rangvarianzanalysen (H-Test nach Kruskal-Wallis). Zur Bestimmung möglicher Zusammenhänge zwischen ordinalskalierten Konstrukten werden Rangkorrelationen (Spearman-Korrelationen,  $r_s$ ) berechnet. Die statistischen Voraussetzungen für die genannten nicht-parametrischen Verfahren sind lediglich unabhängige Stichproben sowie ordinalskalierte Daten.

Ein Blick in die Praxis zeigt, dass die SALSA-Skalen in den verschiedensten Studien verwendet werden, wobei mehrheitlich statistische Verfahren eingesetzt werden, welche intervallskalierte Daten voraussetzen, wie beispielsweise multiple Regressionsanalysen, t-Tests, Varianzanalysen und Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen (z.B. Rösler, U., Gebele, N., Hoffmann, K., Morling, K., Müller, A., Rau, R. & Stephan, U. , 2010 oder Kudielka, B. M, Hanebuth, D., von Känel, R., Gander, M. & Fischer, J. E. ,2005). Die vorliegende Arbeit ist in dieser Forschungstradition verankert, wobei die eingesetzten statistischen Verfahren jedoch auch kritisch reflektiert werden.

*Fazit:* Aufgrund dieser Erläuterungen werden für die Analysen parametrische Verfahren eingesetzt, sofern die Voraussetzungen dafür erfüllt sind. Falls nicht parametrische Verfahren für die jeweiligen Analysen existieren, wird jedoch auf den Einsatz parametrischer Verfahren verzichtet.

Im Folgenden wird auf die zur Überprüfung der formulierten Hypothesen eingesetzte Clusteranalyse noch etwas genauer eingegangen.

#### 4.5.2 Clusteranalysen

Unter dem Begriff Clusteranalyse werden verschiedene heuristische Verfahren zusammengefasst, die dazu dienen Systeme aufgrund ihrer Merkmale systematisch zu klassifizieren. Mittels Clusteranalysen lassen sich somit Personen in Subgruppen einteilen, deren Mitglieder sich bezüglich ausgewählter Beschreibungsmerkmale ähnlich sind. Einerseits soll die Ähnlichkeit innerhalb der Gruppen, andererseits die Unterschiedlichkeit zwischen den Gruppen möglichst hoch sein. Es gibt hierarchische und nicht-hierarchische Verfahren, wobei den ersterstgenannten eine iterative Vorgehensweise zugrunde liegt und Schritt für Schritt die ähnlichsten Personen zusammengefasst werden wie beispielsweise im hier verwendeten *Ward-Verfahren*. Bei den nicht hierarchischen Verfahren wird von einer vorgegebenen Lösung ausgegangen und die Personen werden zwischen den Gruppen hin und her geschoben, bis eine optimierte Lösung gefunden wird (z.B. k-means-Verfahren). Es empfiehlt sich unterschiedliche Verfahren anzuwenden und die inhaltlich beste Erklärung zu suchen (Hirsig, 1997, S.12.1ff.; Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011, S.451).

Bei Clusteranalysen lässt sich nicht bestimmen, ob die Variablen mit einem unterschiedlichen Gewicht zur Gruppenbildung beitragen sollen, daher wird eine Gleichgewichtung der Merkmale angenommen. Falls hoch korrelierende Merkmale vorliegen führt dies dazu, dass bestimmte Aspekte bei der Fusionierung überbetont werden. Daher sollte bei Merkmalen, welche hoch korrelieren ( $r > .9$ ) nur eines der beiden Merkmale in die Analyse einbezogen werden, sowie die Ausgangsvariablen mittels einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) zu unabhängigen Faktoren verdichtet werden (Backhaus et al., 2011, S.449f.). Zur Bestimmung der Clusteranzahl kann auf das *Elbow-Kriterium* zurückgegriffen werden, dass heisst übersetzt einem ‚Sprung‘ in der Veränderung des Heterogenitätsmasses, indem die Veränderung des Heterogenitätsmasses beispielsweise in einem Dendrogramm grafisch dargestellt wird oder die Informationen an den Koeffizienten im SPSS-Output abgelesen werden (Backhaus et al., 2011, S.436).

Backhaus et al. (2011, S.430f.) weisen auf eine Untersuchung von Bergs (1981, S.96f.) hin, welcher zeigen konnte, dass sich das in der Praxis weit verbreitete *Ward-Verfahren* im Vergleich zu anderen Verfahren sehr bewährt und damit in den meisten Fällen ‚richtige‘ Gruppenzuordnungen gefunden werden können. Beim Ward-Verfahren werden diejenigen Objekte/Gruppen zusammengefasst, welche ein vorgegebenes Heterogenitätsmass am wenigsten vergrössern (Summe-Abweichungsquadrat-Methode). Als Heterogenitätsmass wird das Varianzkriterium (Fehlerquadratsumme) verwendet. Als Proximitätsmass eignen sich euklidische Distanzen, was auch für die vorliegende Clusteranalyse gilt (Hirsig, 1997; Backhaus et al., 2011). Zusammenfassend kann das Ward-Verfahren unter den folgenden Voraussetzungen als sehr guter Fusionierungsalgorithmus angesehen werden (Backhaus et al., 2011, S.431):

- die Verwendung eines Distanzmasses stellt ein (inhaltlich) sinnvolles Kriterium dar
- die Variablen wurden auf metrischem Skalenniveau gemessen
- es gibt keine Ausreisser
- die Variablen sind unkorreliert
- es wird erwartet, dass die Elementzahl in jeder Gruppe ungefähr gleich gross ist
- die Gruppen besitzen in etwa die gleiche Ausdehnung.

Die genannten Voraussetzungen können mit Ausnahme der Erwartung gleich grosser Gruppen als erfüllt angesehen werden. Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zwischen den Merkmalen zeigt, dass keines der Merkmale mit  $r > .9$  korreliert (Anhang L). Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) bestätigen mit Ausnahme der Faktoren Veränderungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit eine Orthogonalität der Faktoren. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse legen nahe, dass Veränderungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit ein und denselben Faktor erfassen, welchen man mit einer gesun-



den Balance respektive einem gesunden Engagement gleichsetzen könnte (siehe Anhang G). Dies widerspricht den Ergebnissen von Schaarschmidt und Fischer (1997, 2001), welche das Instrument AVEM mit den Skalen konstruiert und vielfach repliziert haben. Sie gehen seit jeher von zwei separaten Konstrukten aus. Validierungsstudien wie diejenige von van Dick und Wagner (2001) replizierten die Faktoren mit Ausnahme einiger Items, welche auf andere Faktoren laden als im AVEM angegeben. Auch sie haben Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit anschliessender Varimax-Rotation) durchgeführt. In der vorliegenden Arbeit wird der Vergleichbarkeit halber darauf verzichtet, ein Konstrukt daraus zu bilden. Der Dimensionalität soll im Anschluss an die Auswertungen jedoch nochmals nachgegangen werden (siehe 5.9.3).

## 4.6 Aufbereitung der Rohdaten

Um die im ursprünglichen Rohdatensatz enthaltenen 932 ausgefüllten Online-Fragebogen von allenfalls vorhandenen Fehlern zu säubern und für die weiteren Auswertungen aufzubereiten, wurden in einem ersten Schritt alle nur bis zur Hälfte ausgefüllten Fragebogen rausgelöscht und auf Eingabefehler, Ausreisser und Extremwerte untersucht. Eingabefehler, Ausreisser und Extremwerte müssen von der Analyse ausgeschlossen werden, da sie als Stichprobenfehler beispielsweise einen korrelativen Zusammenhang stark verfälschen können (Bortz, 2005, S.215). Bei den Arbeitszeiterfassungen wurde darauf verzichtet Ausreisser mit mehr als 2 Standardabweichungen zu entfernen, da der individuelle zeitliche Aufwand je nach Person sehr stark variieren kann. Es wurden lediglich Werte, welche eindeutig als falsch interpretiert werden konnten, herausgelöscht (Eingabefehler). Fehlende Werte (Missings) wurden als solche gekennzeichnet und übernommen.

Die bereinigte Stichprobe der Lehrpersonen, welche eindeutig einer der 40 Schulen zugeordnet werden konnten, umfasst 746 Personen (Rücklauf = 49%). 172 Lehrpersonen haben nicht angegeben, in welcher Schule sie arbeiten und wurden in dieser Arbeit aus den Berechnungen ausgeschlossen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hypothesenprüfungen aufgeführt und diskutiert. Dabei werden alle in Abschnitt 3.1 aufgestellten Hypothesen der Reihe nach überprüft. Im Anschluss an die statistische Überprüfung werden die Ergebnisse in Bezug auf die einleitend vorgestellten Theorien reflektiert und eingeordnet.

## 5 Ergebnisse und Diskussion

Um die Lehrpersonen in Anlehnung an Schaarschmidt und Fischer (1996/1997/2001) anhand der ausgewählten Merkmale in unterschiedliche Engagements-Typen einzuteilen, werden Clusteranalysen gerechnet (Fragestellung 1). Die gefundenen Lösungen werden interpretiert und die beste Lösung als Grundlage für die Engagement-Typen verwendet. Diese werden in einem zweiten Schritt bezüglich verschiedener Kontrollvariablen wie Alter, Anstellungsgrad, Geschlecht und Funktion verglichen (Fragestellung 2). Die Engagement-Typen werden anschliessend mit verschiedenen Indices von selbsteingestuftem Engagement verglichen, was einer Validierung mit Aussenkriterien respektive einer Überprüfung der Kriteriumsvalidität gleichkommt (Fragestellung 3). Anschliessend werden die subjektiven Angaben zum persönlichen Engagement (genauer zur persönlichen Involvierung in Reformprojekte) objektivierbaren Angaben gegenübergestellt, indem das maximal mögliche Engagement an einer Schule berechnet wird (Fragestellung 4). Danach wird überprüft, ob sich das Engagement in Reformprojekten je nach eingestuftem Nutzen der Reformprojekte unterscheidet (Fragestellung 5). Als nächstes werden schulische Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit dem Auftreten der Engagement-Typen genauer untersucht. Dabei interessiert die Frage, ob bestimmte Engagement-Typen je nach Grösse der Schule, Zeitpunkt der Einführung einer Schulleitung und dem Migrationsanteil in der Schülerschaft vermehrt auftreten (Fragestellung 6). Weiter wird der Frage nachgegangen, ob an engagierten Schulen vermehrt engagierte Lehrpersonen anzutreffen sind (Fragestellung 7). Schliesslich werden Merkmale der Tätigkeit sowie verschiedene Arbeitsbedingungen im Zusammenhang mit dem Auftreten der Engagement-Typen untersucht. Dabei werden erlebte Belastungen sowie wahrgenommene Ressourcen den Engagement-Typen gegenübergestellt. In einem letzten Schritt werden Teile des Arbeitsmodells mittels Korrelations- und Pfadanalysen überprüft. Alle Berechnungen erfolgten mittels SPSS 17 und Amos 17.

### 5.1 Bildung von Engagement-Typen

Schaarschmidt und Fischer (1996) haben ein diagnostisches Verfahren (AVEM) mit 11 Dimensionen entwickelt, anhand dessen vier Bewältigungsmuster eruiert werden können, welche für verschiedene Berufsgruppen validiert wurden. Diese vier in Abschnitt 2.4.2.1 beschriebenen Bewältigungsmuster (Muster G = Gesundheit, Muster S = Schonung, Risikomuster A = überhöhtes Engagement, Risikomuster B = Burnout) gelten auch für den Lehrberuf.

Gemäss Hypothese 1 können anhand der vorliegenden Daten aus einer Lehrpersonenstichprobe aus der Schweiz aufgrund von sechs Dimensionen (Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, individuelle Selbstwirksamkeit, Erholung, Emotionale Erschöpfung und Arbeitsfreude), welche mit gesundem Engagement in Verbindung gebracht werden, vergleichbare Typen eruiert werden, die sich hinsichtlich ihres beruflichen Engagements unterscheiden. Um diese Hypothese zu überprüfen und Engagement-Typen zu bilden, werden die Einschätzungen der Lehrpersonen zu diesen 6 Dimensionen einer Clusteranalyse unterzogen. Dabei wird in einem ersten Schritt eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt (Ward-Verfahren). In einem zweiten Schritt wird die Lösung mittels einer Diskriminanzanalyse beurteilt. Die ermittelte Clusterlösung wird in einem letzten Schritt inhaltlich interpretiert und mit derjenigen von Schaarschmidt und Fischer verglichen.

### 5.1.1 Hierarchische Clusteranalyse (Ward-Verfahren)

Bei jedem Fusionierungsschritt der hierarchischen Clusteranalyse werden diejenigen Personen / Personengruppen, welche sich am ähnlichsten sind zu einer neuen Gruppe zusammengefasst, wobei die Fehlerquadratsumme bei jedem Fusionierungsschritt zunimmt. Die grafische Darstellung der Fehlerquadratsummen (Summen-Abweichungs-Quadrate) hilft daher bei der Wahl der Clusteranzahl, da dafür keine Algorithmen existieren. Diejenige Clusteranzahl wird gewählt, bei welcher die Fehlerquadratsumme einen sprunghaftigen Zuwachs macht (Elbow-Kriterium). Abbildung 6 zeigt, dass der grösste Sprung bei der Fusionierung von 3 auf 2 Cluster stattfindet und somit eine Lösung mit drei Clustern nahegelegt wird. Da in der Hypothese aber eine 4-Clusterlösung postuliert wird, werden in einem ersten Schritt Lösungen mit drei, vier oder fünf Clustern in Betracht gezogen.

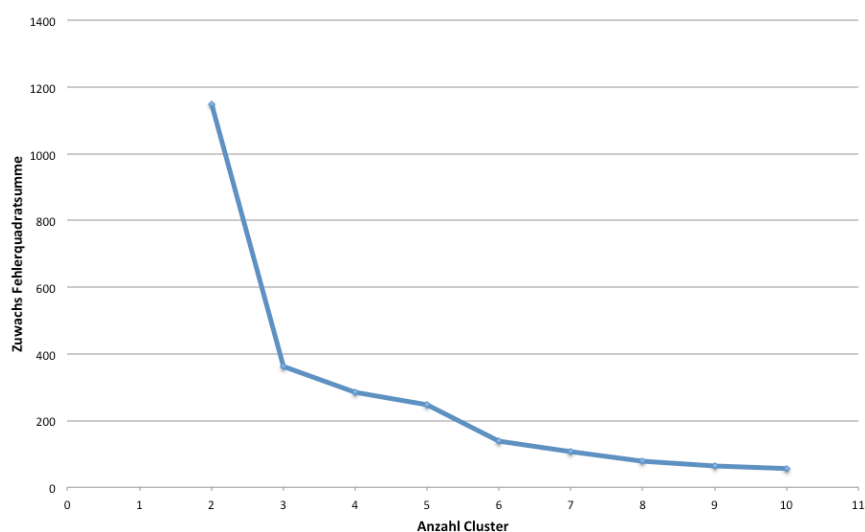


Abbildung 6: Zuwachs der Fehlerquadratsumme bei der Fusionierung der Cluster (n=736)

Die verschiedenen Clusterlösungen werden hinsichtlich ihrer Ausprägungen in den sechs Dimensionen verglichen und auf inhaltliche Plausibilität geprüft, wobei der Vergleich eindeutig zugunsten der 4-Clusterlösung ausgeht. Die Ausprägungen der vier Cluster in den sechs Dimensionen finden sich in Abbildung 7.

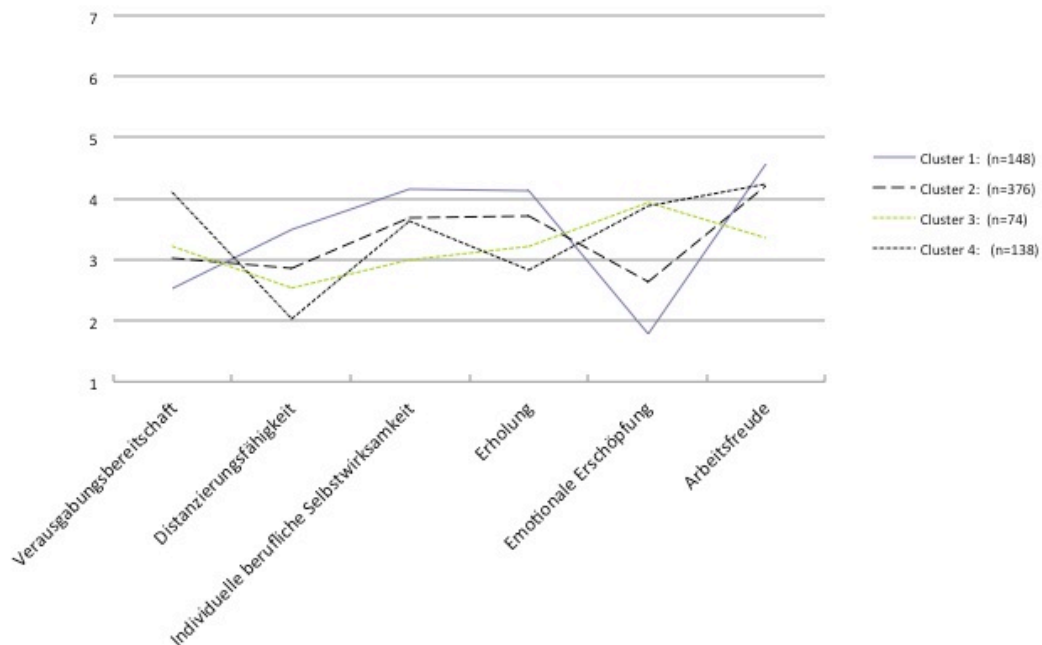


Abbildung 7: Clustermittelwerte der vier Cluster hinsichtlich der sechs Dimensionen

Bevor die Clusterlösung inhaltlich weitergehend interpretiert und mit den Bewältigungsmustern von Schaarschmidt und Fischer verglichen werden kann, muss die Clusterlösung zuerst anhand statistischer Verfahren beurteilt werden.

### 5.1.2 Statistische Beurteilung der Clusterlösung

Da durch den Clusterbildungsvorgang Gruppen gebildet werden, welche in sich möglichst homogen und zueinander möglichst heterogen sind, kann die Güte der Clusterlösung durch die Homogenität in und zwischen den Clustern angegeben werden. Zur Beurteilung der Homogenität werden F-Werte berechnet, wobei jeweils die Varianz in den einzelnen Dimensionen innerhalb der einzelnen Cluster durch die Varianz in derselben Dimension in der Gesamtstichprobe dividiert wird:

$$F = \text{Varianz (Dimension x in Cluster y)} / \text{Varianz (Dimension x in Gesamtstichprobe)}$$

Ein Cluster gilt dann als homogen, wenn die F-Werte für alle Dimensionen des Clusters kleiner 1 sind (Backhaus, et al., 2011, S. 446).

In Tabelle 8 sind die F-Werte für die vier ermittelten Cluster aufgeführt. Kein F-Wert ist grösser 1, womit von einer homogenen Variablenstruktur in den Clustern ausgegangen werden kann.

Tabelle 8: F-Werte zur Bestimmung der Homogenität der eruierten Cluster (n=736)

Personenbezogene Merkmale	Cluster 1 (n=148)	Cluster 2 (n=376)	Cluster 3 (n=74)	Cluster 4 (n=138)
Verausgabungsbereitschaft	0.56	0.66	0.52	0.49
Distanzierungsfähigkeit	0.47	0.63	0.71	0.45
Individuelle Selbstwirksamkeit	0.57	0.65	0.76	0.97
Erholung	0.63	0.43	0.57	0.71
Emotionale Erschöpfung	0.22	0.42	0.40	0.85
Arbeitsfreude	0.49	0.78	0.71	0.67

In einem zweiten Schritt wird eine Diskriminanzanalyse gerechnet, anhand derer festgestellt werden kann, ob sich die gefundenen Cluster hinsichtlich der sechs Dimensionen signifikant voneinander unterscheiden und welche Dimensionen sich zur Unterscheidung der Cluster am besten eignen. Mittels der im Rahmen der Diskriminanzanalyse gerechneten univariaten ANOVA kann gezeigt werden, dass sich alle sechs Dimensionen zwischen den vier Engagement-Typen hoch signifikant unterscheiden ( $p=.000$ ).

Um zu zeigen, welche Dimensionen sich zur Unterscheidung der Cluster am besten eignen, wird die Diskriminanzfunktion geschätzt. Um die diskriminatorische Bedeutung der Dimensionen zu ermitteln, wurden die *mittleren Diskriminanzkoeffizienten* berechnet. In Tabelle 9 werden die mittleren Diskriminanzkoeffizienten aufgeführt, welche nach Backhaus et al. (2011, S. 192ff.) durch die Gewichtung der absoluten Werte der Koeffizienten mit dem Eigenwertanteil der betreffenden Diskriminanzfunktion ermittelt werden (die vollständigen Werte finden sich im Anhang H).

Tabelle 9: Mittlere Diskriminanzkoeffizienten der sechs Dimensionen hinsichtlich der vier Engagement-Typen (n=736)

Personenbezogene Merkmale	Mittlere Diskriminanzkoeffizienten
Emotionale Erschöpfung	0.42
Distanzierungsfähigkeit	0.39
Erholung	0.39
Verausgabungsbereitschaft	0.32
Arbeitsfreude	0.28
Individuelle Selbstwirksamkeit	0.27

*Anmerkung:* geordnet nach abnehmender Bedeutung

Die Analyse ergibt, dass die Dimension Emotionale Erschöpfung die grösste diskriminatorische Bedeutung hat, dicht gefolgt von Distanzierungsfähigkeit und Erholung. Die individuelle Selbstwirksamkeit trägt hingegen zur Unterscheidung der vier Engagement-Typen am wenigsten bei. Mittels der Diskriminanzanalyse können auch Klassifizierungskoeffizienten ausgegeben werden, anhand derer die Gruppenzugehörigkeit vorhergesagt werden kann. Die Ergebnisse zeigen, dass 89 Prozent der Fälle korrekt klassifiziert werden können (siehe Anhang H).

*Fazit:* Aufgrund der aufgeführten Analyse der Homogenität in und zwischen den Clustern sowie aufgrund der Ergebnisse der Diskriminanzanalyse erfüllt die gefundene Vier-Clusterlösung die statistischen Kriterien in zufriedenstellendem Masse.

Im Folgenden interessiert die Frage, ob die gefundene Clusterlösung auch inhaltlich sinnvoll interpretiert werden kann.

### 5.1.3 Inhaltliche Beurteilung und Interpretation der Clusterlösung

Um die Clusterlösung inhaltlich zu interpretieren wird zuerst auf die in Tabelle 10 und Abbildung 7 aufgezeigten Mittelwerte der Cluster eingegangen.

Tabelle 10: Clustermittelwerte der vier Cluster hinsichtlich der sechs Dimensionen (n=736)

Personenbezogene Merkmale	Cluster 1: sich schonende Lehrpersonen (n=148)	Cluster 2: 'unauffällige' Lehrpersonen (n=376)	Cluster 3: erschöpfte Lehrpersonen (n=74)	Cluster 4: überengagierte Lehrpersonen (n=138)
Verausgabungsbereitschaft	2.52	3.03	3.22	<b>4.09</b>
Distanzierungsfähigkeit	<b>3.50</b>	2.85	2.54	2.02
Individuelle Selbstwirksamkeit	<b>4.15</b>	3.69	3.00	3.64
Erholung	<b>4.13</b>	3.71	3.22	2.82
Emotionale Erschöpfung	1.78	2.63	<b>3.94</b>	3.87
Arbeitsfreude	<b>4.56</b>	4.21	3.36	4.24
<i>Anteil Personen mit kritischen Werten EE</i>	0%	7.8%	64.8%	60%
<i>Anteil Personen mit kritischen Werten BZ</i>	2%	10.8%	47.9%	21.2%

*Anmerkung:* fett markiert sind die jeweils höchsten Werte pro Dimension; kursiv die tiefsten Werte;  
EE: Emotionale Erschöpfung, BZ = Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft

Die hier vorliegende Clusterlösung erinnert inhaltlich an die von Schaarschmidt und Fischer (1996/1997/2001) gefundene Muster. So lässt sich das Muster G (Gesundheit) im Cluster 2 wiederfinden, Muster S (Schonung) in Cluster 1, das Risikomuster A (überhöhtes Engagement) in Cluster 4 und das Risikomuster B (Burnout) in Cluster 3. Die Cluster 2 und 3 werden in der vorliegenden Arbeit aber anders benannt, da inhaltlich andere Aspekte zum Tragen kommen. So wird Cluster 2 nicht als ‚Gesund‘, sondern als ‚unauffällig‘ bezeichnet, da sich schonende Lehrpersonen des Clusters 1 aus der Gesundheitsperspektive sogar noch besser dastehen und als ‚gesund‘ bezeichnet werden können. Auch auf die Bezeichnung ‚Burnout‘ wird verzichtet, da dazu nach der Definition von Maslach et al. (2001) auch Anzeichen von Depersonalisation vorhanden sein müssten. Das Vorhandensein von Depersonalisation kann mittels der Ausprägungen in beeinträchtigter Zuwendungsbereitschaft überprüft werden. Die Überprüfungen zeigen, dass sich die auf Depersonalisation hinweisenden Werte hochsignifikant zwischen den Typen unterscheiden ( $\chi^2 = 156$ ,  $df = 3$ ,  $p = .000$ ). Die Berechnung des Anteils kritischer Werte zeigt, dass unter den Lehrpersonen des Typs Erschöpfung fast 50% kritische Werte beeinträchtigter Zuwendungsbereitschaft aufweisen. Somit könnte immerhin knapp die Hälfte der Lehrpersonen des Typs Erschöpfung auch als ausgebrannt bezeichnet werden (falls beide Werte gleichzeitig kritisch sind). Auch unter dem Typ Überengagement gibt es 60% mit kritischen Werten Emotionaler Erschöpfung und immerhin 21% mit kritischen Werten beeinträchtigter Zuwendungsbereitschaft, was darauf schliessen lässt, dass ein Teil der Lehrpersonen dieses Typs ebenfalls die Kriterien für Burnout aufweist. In der Musterverteilung zeigt sich somit ein grösserer Unterschied zu Schaarschmidt und Fischer. Schaarschmidt und Fischer (2001) verweisen auf eine *charakteristische Bewältigungsmusterverteilung für Lehrpersonen*, welche eine eher problematische Konstellation darstelle, wobei weni-



ge G und viele B-Muster festzustellen seien, was sich über unterschiedliche Regionen (Deutschland und Österreich) hinweg bestätigen liess. An die 60% der Lehrpersonen konnten dabei tendenziell einem der beiden Risikomuster A und B zugeordnet werden. Die von Schaarschmidt und Fischer bestätigte Musterverteilung sieht je nach Region wie folgt aus (vgl. Schaarschmidt und Fischer, 2001, S.63 ff.):

- Muster Schonung: 13-37%
- Muster Gesundheit: 11-20%
- Risikomuster B (Burnout): 28-35%
- Risikomuster A (Überengagement): 14-41%

Die aus der hier vorliegenden Clusterlösung resultierende Musterverteilung unterscheidet sich deutlich davon:

- Muster Schonung: 20.1%
- Muster ‚unauffällig‘: 51.1%
- Muster Erschöpfung: 10%
- Muster Überengagement: 18.8%

*Zwischenfazit:* Die eher kritische Musterverteilung von Schaarschmidt und Fischer (2001) lässt sich anhand der vorliegenden Clusterlösung nicht replizieren. Auf mögliche Gründe wird in Abschnitt 5.1.4 eingegangen.

Um die vier Engagement-Typen näher charakterisieren zu können, werden als nächstes die t-Werte der Cluster berechnet (siehe Tabelle 11). Dabei wird der Mittelwert für jede Dimension eines jeden Clusters mit dem Gesamtmittelwert der Dimension in der Gesamtstichprobe verglichen (Backhaus et al., 2011, S. 446f.):

$$t = (mw_{J,C} - MW_J) / SD_J$$

$mw_{J,C}$  : Mittelwert der Dimension J über die Objekte in Cluster C

$MW_J$ : Gesamtmittelwert der Dimension J in der Gesamtstichprobe

$SD_J$ : Standardabweichung der Dimension J in der Gesamtstichprobe

Tabelle 11: t-Werte für die vier Cluster (Engagement-Typen) (n=736)

Personenbezogene Merkmale	Cluster 1: sich schonende Lehrpersonen (n=148)	Cluster 2: 'unauffällige' Lehrpersonen (n=376)	Cluster 3: erschöpfte Lehrpersonen (n=74)	Cluster 4: überengagierte Lehrpersonen (n=138)
Verausgabungsbereitschaft	<b>-0.80</b>	-0.15	0.09	<b>1.20</b>
Distanzierungsfähigkeit	<b>0.98</b>	0.08	-0.36	<b>-1.08</b>
Individuelle Selbstwirksamkeit	<b>0.81</b>	-0.02	<b>-1.28</b>	-0.12
Erholung	<b>0.84</b>	0.21	-0.55	<b>-1.17</b>
Emotionale Erschöpfung	<b>-1.02</b>	-0.19	<b>1.09</b>	1.03
Arbeitsfreude	<b>0.63</b>	0.01	<b>-1.49</b>	0.06

Anmerkung: fett gedruckt sind die jeweils höchsten und tiefsten t-Werte pro Dimension

Positive t-Werte bedeuten, dass die entsprechende Dimension im betrachteten Cluster im Vergleich zur Gesamtstichprobe überrepräsentiert ist. Negative t-Werte bedeuten, dass die entsprechende Dimension im betrachteten Cluster im Vergleich zur Gesamtstichprobe unterrepräsentiert ist. Diese Werte können somit nebst der Beurteilung der Güte der Clusterlösung auch zur Charakterisierung der jeweiligen Cluster herangezogen werden (Backhaus, et al., 2011, S.447):

*Cluster 1 „Schonung“* (20.1%): Bei Lehrpersonen dieses Engagement-Typs sind die Dimensionen Emotionale Erschöpfung und Verausgabungsbereitschaft im Vergleich zur Gesamtstichprobe stark unterrepräsentiert. Die anderen Dimensionen sind im Vergleich zur Gesamtstichprobe eher überrepräsentiert. Die Arbeitsfreude, die Distanzierungsfähigkeit, die individuelle Selbstwirksamkeit und die Erholung weisen höhere t-Werte auf als in den übrigen Gruppen. Auf den hohen positiven Werten für Distanzierungsfähigkeit, sowie auf den hohen negativen t-Werten in der Dimension Verausgabungsbereitschaft beruht der Name des Engagement-Typs.

*Cluster 2 „unauffällig“* (51.1%): Lehrpersonen dieses Engagement-Typs fallen, wie es die Bezeichnung schon sagt, kaum auf und unterscheiden sich in keiner der sechs Dimensionen stark von der Gesamtstichprobe.

*Cluster 3 „Erschöpfung“* (10%): Bei Lehrpersonen dieses Engagement-Typs ist die Emotionale Erschöpfung im Vergleich zur Gesamtstichprobe stark überrepräsentiert. Die Arbeitsfreude und die individuelle Selbstwirksamkeit sind stark unterrepräsentiert, was Hinweise auf eine Burnoutproblematik geben kann. Wie gezeigt werden konnte, kann auch ein Teil der Lehrpersonen des Typs als ‚ausgebrannt‘ bezeichnet werden, da sie auch hohe Werte bei einträchtiger Zuwendungsbereitschaft aufweisen.

*Cluster 4 „Überengagement“* (18.8%): Die Verausgabungsbereitschaft ist bei Lehrpersonen dieses Engagement-Typs im Vergleich zur Gesamtstichprobe stark überrepräsentiert und die Distanzierungsfähigkeit stark unterrepräsentiert. Ebenfalls stark unterrepräsentiert ist die

Erholung. Zudem weist die Emotionale Erschöpfung hohe positive t-Werte auf, was bedeutet, dass die Emotionale Erschöpfung im Vergleich zur Gesamtstichprobe ebenfalls stark überrepräsentiert ist. Wie gezeigt wurde, kann ein Teil der Lehrpersonen dieses Typs auch als ‚ausgebrannt‘ bezeichnet werden.

Aufgrund der aufgeführten statistischen und inhaltlichen Überprüfung und Charakterisierung der Clusterlösung sind genügend Informationen vorhanden, um die in Hypothese 1 aufgestellten Vermutungen zu bestätigen respektive zu verwerfen.

#### 5.1.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Clusteranalyse bestätigen die Hypothese, dass sich aufgrund der sechs ausgewählten Dimensionen Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, individuelle Selbstwirksamkeit, Erholung, Emotionale Erschöpfung und Arbeitsfreude vier Engagement-Typen bilden lassen, welche sich inhaltlich mit den von Schaarschmidt und Fischer (1996/1997/2001) eruierten Typen vergleichen lassen. Dabei weist Emotionale Erschöpfung die grösste diskriminatorische Bedeutung auf, dicht gefolgt von Distanzierungsfähigkeit und Erholung. Die individuelle Selbstwirksamkeit trägt zur Unterscheidung der vier Engagement-Typen am wenigsten bei.

„Sich in einem *gesunden* Masse engagierende Lehrpersonen (hohes, aber nicht überhöhtes Engagement) zeichnen sich durch eine mittlere Verausgabungsbereitschaft, mittlere Distanzierungsfähigkeit, gute Erholung, geringe Emotionale Erschöpfung, hohe Arbeitsfreude und eine hohe individuelle Selbstwirksamkeit aus“ (H1a). Die Hypothese kann anhand der in Abbildung 7 und Tabelle 10 aufgeführten Clustermittelwerte bestätigt werden. Auf den Begriff ‚Gesund‘ wird jedoch verzichtet, da ‚Gesundheit‘ nicht das Alleinmerkmal dieser Gruppe ist und aufgrund der Grösse der Gruppe (grösste Gruppe mit 51.1%) eher von der ‚unauffälligen‘ (‚durchschnittlichen‘) Lehrperson gesprochen werden sollte.

„*Überengagierte* Lehrpersonen (ähnlich Risikomuster A bei Schaarschmidt und Fischer) zeichnen sich durch eine sehr hohe Verausgabungsbereitschaft, geringe Distanzierungsfähigkeit, wenig Erholung, hohe Emotionale Erschöpfung, hohe Arbeitsfreude und eine eher hohe individuelle Selbstwirksamkeit aus“ (H1b). Die Hypothese kann anhand der in Abbildung 7 und Tabelle 10 aufgeführten Clustermittelwerte ebenfalls bestätigt werden.

„*Erschöpfte* Lehrpersonen zeichnen sich durch eine geringe Verausgabungsbereitschaft, geringe Distanzierungsfähigkeit, wenig Erholung, die höchste Emotionale Erschöpfung, geringe Arbeitsfreude und tiefe individuelle Selbstwirksamkeit aus“ (H1c). Dies kann mehrheitlich anhand der in Abbildung 7 und Tabelle 10 aufgeführten Clustermittelwerte bestätigt wer-

den. Einzig die Verausgabungsbereitschaft ist etwas höher als erwartet, was darauf hinweisen könnte, dass ein Teil der Lehrpersonen dieses Typs eine hohe Bereitschaft zu Engagement aufweist respektive auch hohes Engagement oder sogar Überengagement gezeigt hat und als Folge dessen so hohe Werte Emotionaler Erschöpfung aufweist. Dieser Verlauf findet sich in der Theorie zu Burnout-Phasenmodellen, in denen hohes Engagement, darauffolgende Erschöpfung und anschliessende Depersonalisation als möglicher Burnoutverlauf postuliert wird (z.B. Pines & Maslach, 1978).

„Lehrpersonen mit einer *Schonhaltung* (tiefes Engagement) zeichnen sich durch eine sehr geringe Verausgabungsbereitschaft, ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit, gute Erholung, geringe Emotionale Erschöpfung, geringe bis mittlere Arbeitsfreude und eine eher hohe individuelle Selbstwirksamkeit aus“ (H1d). Dies kann anhand der in Abbildung 7 und Tabelle 10 aufgeführten Clustermittelwerte grösstenteils bestätigt werden. Einzig die Arbeitsfreude und die individuelle Selbstwirksamkeit sind bei Lehrpersonen des Typs ‚Schonung‘ ebenfalls sehr hoch – im Vergleich zu den anderen Engagement-Typen sogar am höchsten ausgeprägt. So weisen Lehrpersonen des Schontyps einerseits zwar die geringste Verausgabungsbereitschaft auf (daher die Bezeichnung Schontyp), andererseits aber die höchste Arbeitsfreude, die höchste Distanzierungsfähigkeit, die höchste individuelle Selbstwirksamkeit<sup>36</sup>, die beste Erholung und die geringste Emotionale Erschöpfung – im Grossen und Ganzen somit das aus Gesundheitsperspektive oder auch aus der Perspektive der Lehrpersonen günstigste Muster. Der Schontyp muss aber kritisch betrachtet werden. So sehen Albisser und Keller-Schneider (2007) in der Schonhaltung von Berufseinsteigenden zwar ein konstruktives, gesundheitsförderliches und professionelles Bewältigungsverhalten, welches nach Klusmann et al. (2009) aber auch die Gefahr geringerer Gelegenheiten für berufliches Erfolgserleben in sich birgt. Auch kann ein hoher Anteil sich schonender Lehrpersonen an einer Schule zu einem Problem für die Schule werden, da sie auf hohes Engagement nicht nur bezüglich des ‚in role behaviors‘, sondern auch auf die Übernahme freiwilliger, zusätzlicher Aufgaben (‚extra role behavior‘) angewiesen ist (siehe auch Abschnitt 2.3.3). So könnte argumentiert werden, dass sich schonende Lehrpersonen zwar im Sinne des eigenen Nutzens richtig handeln, nicht aber im Sinne der Schule. Somit wird klar, dass das Engagement möglichst gleichmässig auf alle Lehrpersonen verteilt werden muss, was auch den Bildungsdepartementen klar geworden ist, die im Rahmen neuer Berufsaufträge eine bessere Verteilung des Engagements anstreben. Ob dies gelingt und wie viel Arbeitszeit sich schonende Lehrpersonen im Vergleich zu den anderen Typen in ihre Aufgaben investieren wird in Abschnitt 5.3 und 5.7. näher betrachtet.

---

<sup>36</sup> Dass engagierte Lehrpersonen eine signifikant höhere Selbstwirksamkeit aufweisen als disengagierte (Schmitz & Voreck, 2011, S.232) kann nicht bestätigt werden.

Dass sich die gefundene Musterverteilung von derjenigen bei Schaarschmidt und Fischer (2001) deutlich unterscheidet und der Anteil ‚problematischer Typen‘ (Burnout und Überengagement) mit 28.8% deutlich tiefer liegt als der Wert von 60% bei Schaarschmidt und Fischer (2001), muss ebenfalls diskutiert werden. So kann die Musterverteilung bei den genannten Autoren als eher zu kritisch (Kritik von van Dick & Wagner, 2001) und der vergleichsweise geringe Anteil ‚problematischer Typen‘ aufgrund der vorliegenden Typisierung als eher zu positiv interpretiert werden. Angaben zum Anteil ausgebrannter Lehrpersonen aus den verschiedensten Studien bestätigen aber das gefundene Muster. So finden sich in Untersuchungen zu Burnout im Lehrberuf üblicherweise zwischen 10 und 30% ausgebrannte Lehrpersonen (Barth, 1992; Kramis-Aebischer, 1995, S. 120; Kunz & Nido, 2008). Dennoch könnte die Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme in Deutschland und der Schweiz eine mögliche Erklärung bieten. Wie in Abschnitt 2.3.2 aufgeführt, unterscheiden sich die Bildungssysteme der Schweiz und Deutschland in mehreren Aspekten. Auch weisen Lehrpersonen in der Schweiz eine geringere Verweildauer an einer Arbeitsstelle beziehungsweise in ihrem Beruf auf als Lehrpersonen in Deutschland, was mit den Anstellungsbedingungen zusammenhängen könnte (beispielsweise kein Beamtenstatus in der Schweiz) (Wülser, 2008, S.366). Ein weiterer wichtiger Unterschied zur Arbeit von Schaarschmidt und Fischer ist die Tatsache, dass in der vorliegenden Arbeit keine Bewältigungsmuster eruiert werden, sondern Gruppen von Lehrpersonen aufgrund von Dimensionen gebildet werden, die mit gesundem Engagement in Verbindung gebracht werden.

Im Folgenden werden die identifizierten Engagement-Typen hinsichtlich personenbezogener Variablen verglichen.

## 5.2 Das Auftreten der vier Engagement-Typen im Zusammenhang mit personenbezogenen Kontrollvariablen

Um das Auftreten der vier Engagement-Typen im Zusammenhang mit personenbezogenen Kontrollvariablen zu untersuchen, werden die im vorangehenden Abschnitt definierten Engagement-Typen in Abhängigkeit vom Alter (Lebensalter und Dienstalter, Dauer der Anstellung an der jetzigen Schule), Pensum, Geschlecht, Funktion (Klassenlehrperson oder Fachlehrperson) und Schulstufe miteinander verglichen. Da beim Lebensalter und Dienstalter homogene Stichprobenvarianzen vorliegen und angenommen werden kann, dass das Merkmal in der Grundgesamtheit normalverteilt ist, wird der Mittelwertsvergleich anhand einer klassischen Varianzanalyse (ONEWAY ANOVA) berechnet. Als posteriori Einzelvergleiche werden Scheffé-Tests durchgeführt. Bei der Dauer der Anstellung an der jetzigen Schule und dem

Pensum liegen keine homogenen Stichprobenvarianzen vor – der Mittelwertsvergleich erfolgt mittels Rangvarianzanalysen (H-Test nach Kruskal Wallis) und als post hoc Tests werden U-Tests nach Man-Whitney durchgeführt. Bei Einzelvergleichen zwischen den vier Engagement-Typen fallen sechs Einzeltests ( $m=6$ ) an. Um die Gefahr einer  $\alpha$ -Fehler-Kumulation zu umgehen, wäre die sogenannte Bonferoni-Korrektur anzuwenden. Dabei wird jeder Signifikanztest mit einem korrigierten  $\alpha$ -Fehler-Niveau  $\alpha'$  durchgeführt, wobei  $\alpha' = \alpha/m$  ist (Bortz, 2005, S.129). Danach müsste bei Vergleichen zwischen den vier Engagement-Typen mindestens ein Einzelvergleich auf dem Niveau  $\alpha' = 0.05/6 = 0.0083$  signifikant werden, um die globale Hypothese verwerfen zu können (konservative Entscheidung). Da die Anzahl der Einzelvergleiche nicht sehr gross ist, wird auf eine solche Korrektur verzichtet.

Bei den nominal skalierten Variablen Geschlecht, Funktion und Schulstufe werden Chi-Quadrat-Tests gerechnet. In Tabelle 12 sind die Mittelwerte respektive Häufigkeitsverteilungen, welche den Tests zugrunde liegen, aufgeführt.

Tabelle 12: Personenbezogene Kontrollvariablen nach Engagement-Typ (n=736)

		Cluster 1: Schonung (n=148)	Cluster 2: 'Unauffällige' (n=376)	Cluster 3: Erschöpfung (n=74)	Cluster 4: Überengagement (n=138)
	Lebensalter	39.30 (11.6)	42.47 (11.0)	44.34 (11.1)	43.52 (10.9)
	Dienstalter	13.59 (11.1)	16.75 (10.8)	19.19 (11.0)	18.53 (10.8)
	Jahre an jetziger Schule	7.59 (7.7)	10.04 (8.5)	12.30 (10.23)	11.71 (9.6)
	Pensum	66.88 (28.4)	69.96 (25.9)	75.80 (24.8)	78.42 (22.2)
	Geschlecht (Anteil Frauen in Prozent)	81%	79%	67%	75%
	Funktion (Anteil Klassenlehrpersonen und Fachlehrpersonen in Prozent)	63% / 37%	71% / 29%	74% / 26%	77% / 23%
Schulstufe (Anzahl)	Kindergarten	31	57	4	16
	Primarschule	67	167	34	65
	Einschulungsklasse				
	Kleinklasse Primarschule	0	15	1	3
	Kleinklasse Oberstufe	2	7	4	4
	Sekundarschule	21	54	11	21
	Realschule	12	38	12	9
	Bezirksschule	14	32	7	18

Anmerkungen: Wo nichts anderes angegeben wurde, sind die Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern aufgeführt.

Im Folgenden werden die in der Tabelle dargestellten Ergebnisse der Reihe nach aufgeführt und anschliessend diskutiert. Im Anhang finden sich grafische Darstellungen zu den Häufigkeitsverteilungen bezüglich Lebensalter, Dienstalter, Jahre an der Schule und Pensum je nach Engagement-Typ (Anhang I).

### 5.2.1 Altersbezogene Unterschiede

Aus Tabelle 12 ist ersichtlich, dass sich die verschiedenen Engagement-Typen hinsichtlich ihrer *Altersverteilung* unterscheiden. Dieser Unterschied ist signifikant ( $F(3, 719) = 4.96$ ;  $p = .002$ ). Der Scheffé post hoc Test zeigt, dass sich Lehrpersonen des Typs Schonung signifikant von allen anderen Engagement-Typen unterscheiden. So sind Lehrpersonen des Typs Schonung signifikant jünger als Lehrpersonen der anderen Typen. Auch bezüglich des mittleren *Dienstalters* unterscheiden sich die Engagement-Typen hoch signifikant ( $F(3, 716) = 6.57$ ;  $p = .000$ ). Der Scheffé post hoc Test zeigt wiederum, dass sich Lehrpersonen des Typs Schonung signifikant von allen anderen Engagement-Typen unterscheiden und durchschnittlich weniger lange als Lehrperson tätig sind als Lehrpersonen der anderen Typen. Auch hinsichtlich der Jahre, welche eine Lehrperson bereits an der *jetzigen Schule* arbeitet unterscheiden sich die Engagement-Typen hoch signifikant ( $\chi^2 = 23.13$ ,  $df = 3$ ,  $p = .000$ ). Die U-Tests zeigen, dass sich Lehrpersonen des Typs Schonung signifikant von den anderen drei Engagement-Typen unterscheiden. Sie arbeiten durchschnittlich signifikant weniger lange an der jetzigen Schule.

### 5.2.2 Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit vom Anstellungsgrad

Das durchschnittliche prozentuale Arbeitspensum unterscheidet sich zwischen den Engagement-Typen signifikant ( $\chi^2 = 15.52$ ,  $df = 3$ ,  $p = .001$ ). Die U-Tests zeigen, dass Lehrpersonen des Typs Schonung ein signifikant tieferes Pensum inne haben als Lehrpersonen des Typs Erschöpfung und des Typs Überengagement. Unauffällige Lehrpersonen unterscheiden sich ebenfalls signifikant von Überengagierten. Überengagierte Lehrpersonen haben demnach das signifikant höhere Pensum inne als Lehrpersonen des Typs Schonung und des Typs ‚Unauffällig‘.

### 5.2.3 Geschlechtsbezogene Unterschiede

In der vorliegenden Gesamtstichprobe gibt es 75.5 % Frauen, die Geschlechterverteilung in den verschiedenen Engagement-Typen unterscheidet sich jedoch nicht signifikant ( $\chi^2 = 6.78$ ,  $df = 3$ ,  $p = .079$ ). Es fällt jedoch auf, dass im Typ Schonung tendenziell mehr Frauen vertreten sind als in der Gesamtstichprobe (81%) und im Typ Erschöpfung weniger (67%).

### 5.2.4 Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit von der Funktion

In der Gesamtstichprobe sind 68.9% der Lehrpersonen Klassenlehrpersonen. Die Verteilung von Klassen- und Fachlehrpersonen unterscheidet sich in den verschiedenen Engagement-Typen nicht signifikant voneinander ( $\chi^2 = 6.73$ ,  $df = 3$ ,  $p = .081$ ). 63% der Lehrpersonen im Typ Schonung sind Klassenlehrpersonen – etwas weniger als in der Gesamtstichprobe. 77%



der Lehrpersonen im Typ Überengagement sind Klassenlehrpersonen, also deutlich mehr als in der Gesamtstichprobe und beim Schontyp.

### 5.2.5 Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit von der unterrichteten Schulstufe/-typ

Bei den Lehrpersonen in der Stichprobe wird zwischen folgenden Schulstufen/-typen unterschieden: "Kindergarten", "Primarschule/Einschulungsklasse", "Kleinklasse Primarschule", "Kleinklasse Oberstufe", "Realschule", "Sekundarschule" und "Bezirksschule". Die in der Kreuztabelle aufgeführten Häufigkeiten pro Engagement-Typ und Schulstufe unterscheiden sich nicht signifikant ( $\chi^2 = 28.17$ ,  $df = 18$ ,  $p = .059$ ). Sechs Zellen (21.4%) mussten aus der Analyse ausgeschlossen werden, da dort Häufigkeiten kleiner 5 auftreten.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse nochmals zusammengefasst und es wird überprüft, ob sich die Hypothesen bestätigen lassen.

### 5.2.6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Hypothese (H2a), wonach die unterschiedlichen Engagement-Typen bei Lehrpersonen unterschiedlichen *Alters* (Lebensalter, Dienstalter, Jahre an derselben Schule) im vergleichbaren Masse auftreten muss verworfen werden, da zwischen den Engagement-Typen signifikante Unterschiede hinsichtlich des Lebensalters, des Dienstalters und der Anzahl Jahre an der jetzigen Schule zu finden sind. Es zeigt sich, dass Lehrpersonen des Typs Schonung in allen drei personenbezogenen Kontrollvariablen (Alter, Dienstalter, Jahre an der jetzigen Schule) signifikant jünger sind als Lehrpersonen der anderen drei Engagement-Typen. Dieses Erkenntnis widerspricht den Angaben von Schaarschmidt und Fischer (2001, S.67f.), nach welchen sich bei im Beruf stehenden Lehrpersonen keine altersabhängigen Unterschiede in den Mustern finden lassen. Lehramtsstudierende und Referendare unterscheiden sich jedoch nach Schaarschmidt und Fischer (2001, S.68) signifikant von den im Beruf stehenden Lehrpersonen, wobei sich auffallend mehr Schontypen (34%) finden lassen. Die Ergebnisse von Albisser et al. (2006) aus der Schweiz bestätigen hingegen, dass auch jüngere Lehrpersonen überzufällig häufig dem Typ Schonung angehören. Dies wiederum steht in Widerspruch zu Erkenntnissen aus der Burnoutforschung, welche besagen, dass schon junge Lehrpersonen ungünstige Bewältigungsmuster („Praxischock“, Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D., 1978) und hohe Burnoutraten aufweisen (u.a. Fimian & Blanton, 1997, Goddard, O'Brien & Goddard, 2006). Im Schontyp, welcher in der vorliegenden Arbeit das günstigste Muster darstellt, sind überzufällig viele junge Berufseinsteigende vertreten, was nach Albisser et al. (2006) durch die im Vergleich zu früher unterschiedliche Berufssozialisation erklärt werden kann. So bieten Pädagogische Hochschulen heutzutage umfangreiche

Unterstützungsangebote für Berufseinsteigende an und den Themen Abgrenzung, Nutzung von Ressourcen und Kooperation wird stärkeres Gewicht beigemessen als früher.

Die Hypothese (H2b), dass sich mit zunehmendem *Pensum* mehr Lehrpersonen mit einer Schonhaltung finden, Lehrpersonen mit tiefem Pensum hingegen häufiger überengagiert oder erschöpft sind, kann durch die Ergebnisse nicht bestätigt werden. Überengagierte Lehrpersonen haben durchschnittlich das signifikant höhere Pensum inne als Lehrpersonen des Typs Schonung und des Typs ‚Unauffällig‘. Dies könnte wiederum ein Hinweis darauf sein, dass Lehrpersonen des Typs Schonung bewusst ein tieferes Pensum gewählt haben, um trotz der hohen Anforderungen des Berufs auch gesund bleiben zu können. Die Tendenz zu tieferen Anstellungsgraden wird in der Praxis vermehrt beobachtet, so gibt es heutzutage zunehmend weniger Lehrpersonen mit einem 100% Pensum, was auch die vorliegenden Daten bestätigen (siehe Tabelle1).

Die Hypothese (H2c), dass sich bei den in einem gesunden Masse engagierten Lehrpersonen weniger *Frauen als Männer* und unter den ausgebrannten Lehrpersonen mehr Frauen als Männer finden lassen, kann nicht bestätigt werden. Die Verteilung der Geschlechter in den Engagement-Typen unterscheidet sich nicht signifikant von der Verteilung in der Gesamtstichprobe. Die Tendenz geht sogar eher in die Richtung, dass im Typ Erschöpfung weniger Frauen und im Typ Schonung tendenziell mehr Frauen vertreten sind als in der Gesamtstichprobe. Diese Ergebnisse widersprechen denjenigen von Schaarschmidt und Fischer (2001, S.65f.), welche aufführen, dass Unterschiede in den Musterverteilungen zum Nachteil der Frauen ausfallen und diese eine eher weniger ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit aufweisen und sich auch oftmals stärker emotional engagieren, was bei ungünstigen Arbeitsbedingungen zu einer grösseren Verausgabung der Kräfte und grösserer Emotionaler Erschöpfung führen kann. Auch die Doppelbelastung durch Familie und Beruf wird oftmals als mögliche Erklärung aufgeführt. Hier könnte die Vermutung angebracht werden, dass Frauen mehr auf eine ausgewogene Life-Domain-Balance achten und daher im Typ Schonung tendenziell übervertreten sind. Leider liegen keine Informationen zum Familienstand oder der Anzahl Kinder etc. vor, doch der Vergleich des durchschnittlichen Anstellungsgrades von Frauen (67%) und Männern (87%) zeigt, dass Frauen in der zugrundeliegenden Stichprobe ein signifikant tieferes Pensum inne haben als Männer ( $t=-9$ ,  $df=724$ ,  $p=.000$ ), was eine Erklärung dafür bieten kann, weshalb Frauen im Schontyp tendenziell übervertreten und im Typ Erschöpfung tendenziell untervertreten sind. Angaben zu den Anstellungsgraden von Frauen und Männern fehlen bei Schaarschmidt und Fischer (2001).

Die Hypothese (H2d), wonach die unterschiedlichen Engagement-Typen bei *Klassenlehrpersonen und Fachlehrpersonen* im vergleichbaren Masse auftreten, kann bestätigt werden.

Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass sich eine Tendenz dazu abzeichnet, dass Klassenlehrpersonen im Typ Überengagement im Vergleich zur Gesamtstichprobe leicht übervertreten und im Schontyp leicht untervertreten sind. Das Ergebnis erstaunt nicht, da Studien zeigen, dass Klassenlehrpersonen stärker belastet sind als Fachlehrpersonen und sich signifikant schlechter von ihrer Arbeit abgrenzen können als Fachlehrpersonen (Nido et al., 2008).

Die Hypothese (H2e), dass mit steigender *Schulstufe/-typ* der Anteil erschöpfter Lehrpersonen steigt, muss verworfen werden, da sich keine Unterschiede bezüglich verschiedener Schulstufen finden lassen. Dies erstaunt, da zum Zusammenhang von Schulstufe und Burn-out eindeutige Ergebnisse vorliegen und mehrere Studien zeigen, dass Burnoutraten mit steigender Schulstufe zunehmen (u.a. Bauer & Kanders, 1998; Forneck & Schriever, 2001; Ulich et al. 2002). Dies könnte auch damit zu tun haben, dass in der vorliegenden Studie eine Mischung aus Schulstufen und Schultypen vorliegt. So sind die Unterschiede bezüglich verschiedener Schultypen meist minim (Buschmann und Gamsjäger, 1999).

Um die vier eruierten Engagement-Typen mit ‚Aussenkriterien‘ zu validieren, respektive die Kriteriumsvalidität zu bestimmen, werden im folgenden Abschnitt verschiedene Engagement-Indices mit den verschiedenen Engagement-Typen in Beziehung gesetzt.

## 5.3 Die Engagement-Typen und verschiedene Engagement-Indices

### 5.3.1 Engagement-Indices pro Engagement-Typ

Verschiedene Aspekte von Engagement werden in der vorliegenden Arbeit erfasst: die Gesamtjahresarbeitszeit (Gesamt-JAZ), das Arbeitspensum, die Arbeitszeiten für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten, die Anzahl ausgeübter Zusatzaufgaben, Schulämter und Spezialfunktionen sowie Angaben zum reformerischen Engagement. In Tabelle 13 bis 16 werden die entsprechenden Engagement-Indices pro Engagement-Typ aufgeführt. Aufgrund nicht homogener Stichprobenvarianzen wurden für die Arbeitszeiten Rangvarianzanalysen (H-Test nach Kruskal Wallis) und U-Tests nach Mann-Whitney durchgeführt.

Als Erstes wurde die durchschnittliche *Gesamt-JAZ* pro Engagement-Typ berechnet, wobei sich die hochgerechnete Arbeitszeit auf den jeweiligen durchschnittlichen Anstellungsgrad bezieht. Diese Zahlen geben einen zusammenfassenden Rückschluss auf das Engagement der Lehrpersonen.

Tabelle 13: Hochgerechnete Gesamt-JAZ nach Engagement-Typ (n=736)

	Cluster 1: Schonung (n=148)	Cluster 2: 'Unauffällige' (n=376)	Cluster 3: Erschöpfung (n=74)	Cluster 4: Überengage- ment (n=138)	$X^2$	df	p
Gesamt-JAZ	1453 (773)	1603 (640)	1777 (667)	1918 (754)	31.7	3	.000
durchschnittlicher Anstellungsgrad	63%	65%	71%	73%	13.6	3	.003
% der Soll- Arbeitszeit (1950 Std. auf 100%)	118%	126%	128%	135%			
	1228.5	1267.5	1384.5	1423.5			

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern,  $X^2$  = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau

Es zeigt sich, dass überengagierte Lehrpersonen das höchste durchschnittliche Arbeitspensum inne haben und prozentual am meisten Überzeit leisten. Auch erschöpfte Lehrpersonen haben einen vergleichsweise hohen Anstellungsgrad und leisten viel Überzeit. Lehrpersonen des Typs Schonung hingegen haben den tiefsten durchschnittlichen Anstellungsgrad inne und leisten auch am wenigsten Überzeit. Die hohen Standardabweichungen kommen hier durch die unterschiedlichen Anstellungsgrade zustande.

In Tabelle 14 sind die hochgerechneten Arbeitszeiten für die frei gestaltbare Arbeitszeit abgebildet, welche viel Spielraum für unterschiedliches Engagement lässt und Primär-, Sekundär- und Tertiäraufgaben umfasst. Diese Werte beziehen sich wiederum auf den durchschnittlichen Anstellungsgrad, welcher in Tabelle 13 aufgeführt wurde.

Tabelle 14: Engagement-Indices für ‚in role behavior‘ nach Engagement-Typ (n=736)

	Cluster 1: Schonung (n=148)	Cluster 2: 'Unauffällige' (n=376)	Cluster 3: Erschöpfung (n=74)	Cluster 4: Überengagement (n=138)	$X^2$	df	p	post hoc
Unterrichtsbezogene Arbeitszeit (JAZ)	455 (284)	517 (280)	556 (263)	649 (309)	33.5	3	.00	1/2 1/3 1/4 3/4
Schülerinnen- und schülerbezogene Arbeitszeit (JAZ)	95 (154)	108 (133)	156 (421)	156 (193)	18.8	3	.00	1/2 1/3 1/4
Systembezogene Tätigkeiten (JAZ)	6 (16)	5 (16)	8 (24)	13 (63)	11.3	3	.01	1/2
Persönliche Weiterbildung – nur institutionelle Kurse (JAZ)	40 (82)	54 (117)	88 (167)	48 (97)	6.5	3	.09	

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern,  $X^2$  = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau, JAZ = Jahresarbeitszeit in Stunden, post hoc=signifikante Gruppenunterschiede U-Test

Unter unterrichtsbezogener Arbeitszeit werden u.a. die Unterrichtsplanung und Vor- und Nachbereitungen verstanden. Schülerinnen/schülerbezogene Aktivitäten umfassen u.a. Beratung, Förderung, Elternarbeit und die Zusammenarbeit mit Fachleuten. Systembezogene Tätigkeit ist beispielsweise die Zusammenarbeit mit Behörden. Genauere Details finden sich in Nido et al. (2008).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Engagement-Typen ausser bezüglich der eingesetzten Zeit für Weiterbildung in den auf ‚in role behavior‘ hinweisenden Tätigkeiten hoch signifikant unterscheiden. So setzen sich schonende Lehrpersonen hochsignifikant weniger Zeit für unterrichtsbezogene und schülerinnen-/schülerbezogene Tätigkeiten ein als alle anderen Engagement-Typen und überengagierte Lehrpersonen setzen ausser für Weiterbildung am meisten Zeit für die aufgeführten Tätigkeiten ein. Interessant ist, dass erschöpfte Lehrpersonen für schülerinnen/schülerbezogene Tätigkeiten sowie für Weiterbildung in Form von institutionellen Kursen am meisten Zeit investieren. Kovarianzanalysen zur Kontrolle des Anstellungsgrades zeigen, dass die hochsignifikanten Unterschiede bezüglich der unterrichtsbezogenen Zeit auch bei Kontrolle des Anstellungsgrades bestehen bleiben (bei homogenen Stichprobenvarianzen und homogenen Kovarianzen). Die Kovarianzanalysen zu den anderen drei Engagement-Indices können nicht interpretiert werden, da die Voraussetzungen nicht erfüllt sind. In Tabelle 15 sind die hochgerechneten Arbeitszeiten für auf ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten aufgeführt.

Tabelle 15: Engagement-Indices für ‚extra role behavior‘ nach Engagement-Typ (n=736)

	Cluster 1: Schonung (n=148)	Cluster 2: 'Unauf- fällige' (n=376)	Cluster 3: Erschöp- fung (n=74)	Cluster 4: Überenga- gement (n=138)	$\chi^2$	df	p
Information durch Fachzeit- schriften und schulinterne Dokumente (JAZ)	37 (51)	42 (56)	43 (62)	49 (63)	3.08	3	.38
Mitarbeit in Arbeitsgruppen (JAZ)	15 (35)	17 (40)	13 (36)	19 (41)	3.24	3	.36
Mitarbeit bei Evaluationen (JAZ)	16 (36)	19 (40)	28 (50)	29 (80)	7.36	3	.06
Schulentwicklungsprojekte (JAZ)	4 (17)	5 (25)	9 (28)	9 (37)	2.20	3	.53
Organisation und Teilnahme an Schulanlässen (JAZ)	20 (57)	27 (72)	22 (61)	26 (57)	2.13	3	.55
Schulämter (vergütet) (JAZ)	14 (42)	19 (50)	18 (48)	34 (103)	4.59	3	.20
geringfügige Schulämter (JAZ)	11 (23)	13 (36)	11 (19)	17 (41)	1.68	3	.64
pädagogische Spezialfunktio- nen (vergütet) (JAZ)	4 (19)	1 (7)	2 (9)	3 (15)	1.26	3	.74
pädagogische Spezialfunktio- nen (ohne zusätzliche Vergütung) (JAZ)	1 (8)	4 (16)	2 (8)	5 (22)	5.10	3	.17
zusätzliche Aufgaben (JAZ)	17.94 (37)	27.25 (62)	20.20 (39)	45.85 (91)	7.04	3	.07
Anzahl Zusatzaufgaben, Schulämter und Spezialfunktio- nen	1.62 (1)	1.50 (1)	1.51 (1)	1.70 (1)	1.15*	3/ 401	.33

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern,  $\chi^2$  = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau, JAZ = Jahresarbeitszeit in Stunden, \*F-Wert

Die Engagement-Typen unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich der eingesetzten Arbeitszeit für auf ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten. Einzig die hochgerechnete JAZ zur Mitarbeit bei Evaluationen ( $p=.06$ ), sowie die JAZ für zusätzliche Aufgaben ( $p=.07$ ) verpassen das Signifikanzniveau von 5% nur knapp. Bei beiden Tätigkeiten zeigt sich das postulierte Muster: so setzen überengagierte Lehrpersonen am meisten Zeit für die Mitarbeit in Evaluationen und zusätzliche Aufgaben ein und sich schonende Lehrpersonen am wenigsten, wobei sich das erwartete Muster am deutlichsten in der JAZ für zusätzliche Aufgaben zeigt. Bei den übrigen Indices für Engagement zeigen sich die erwarteten Muster zumindest ansatzweise, obschon sich die Unterschiede als nicht signifikant herausstellen. So weisen Lehrpersonen des Typs Überengagement bei allen Indices (ausser bei ‚Organisation und Teilnahme an Schulanlässen‘ und ‚zusätzlich vergütete pädagogische Spezialfunktionen‘) die höchsten Werte auf. Sich schonende Lehrpersonen weisen bei 8 von 11 Indices die tiefsten Werte auf (siehe Tabelle 15). Allgemein ist die Anzahl ausgeübter Zusatzaufgaben am wenigsten aussagekräftig, da diese kaum zwischen den 4 Engagement-Typen differenzieren. Auf eine weitergehende Interpretation wird daher verzichtet. Kovarianzanalysen zur Kontrolle des Anstellungsgrades können nicht interpretiert werden, da die Voraussetzungen homogener Stichprobenvarianzen und homogener Kovarianzen nicht erfüllt sind.

In Tabelle 16 ist der Engagementindex respektive die Summe aus den Angaben zur persönlichen Involvierung in den 9 abgefragten Reformprojekten abgebildet, wobei 0=nicht involviert, 1=wenig involviert und 2= stark involviert bedeutet, das Maximum somit ein Summenwert von 18 wäre.

Tabelle 16: Engagement-Indices für reformerisches Engagement nach Engagement-Typ ( $n=736$ )

	Cluster 1: Schonung ( $n=148$ )	Cluster 2: 'Unauffällige' ( $n=376$ )	Cluster 3: Erschöpfung ( $n=74$ )	Cluster 4: Überengage- ment ( $n=138$ )	F	df1/df2	p
Engagementindex (Summe über alle 9 Reformprojekte)	3.69 (2.75)	3.82 (2.74)	3.65 (2.63)	4.21 (2.66)	1.13	3/719	.34

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern, F = Prüfgrösse, df1/df2 = Freiheitsgrade, p = Signifikanzniveau

Die Engagement-Typen unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihrer Involvierung in Reformprojekten, überengagierte Lehrpersonen geben aber tendenziell mehr reformerisches Engagement an als die anderen. Um den Einfluss der unterrichteten Stufe aus dem Engagementindex herauszurechnen, wurde zudem versucht, eine Kovarianzanalyse mit der Kontrollvariablen ‚Stufe‘ durchzuführen. Da jedoch nicht alle Voraussetzungen dafür gegeben sind und keine homogenen Kovarianzen vorliegen, muss auf die Interpretation der Ergebnisse verzichtet werden. Die zweite Möglichkeit des Vergleichs mittels des Summenwerts über die 7 stufenunabhängigen Projekte (Projekte, an welchen Lehrpersonen sich unabhängig

von der unterrichteten Stufe beteiligen können) ergibt ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Engagement-Typen.

### 5.3.2 Zusammenfassung und Diskussion

Die Hypothese, wonach sich gesunde Lehrpersonen ('Typ *Unauffällig*') in einem mittleren Masse engagieren und eine durchschnittliche Arbeitszeit für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten einsetzen und in einem mittleren Ausmass in Reformprojekte involviert sind (H3a) kann mehrheitlich bestätigt werden. Unauffällige Lehrpersonen weisen jedoch eher ein unterdurchschnittliches Engagement auf und sind bezüglich ihres gezeigten Engagements ausser bei der persönlichen Weiterbildung, der Information durch Fachzeitschriften, der Mitarbeit in Arbeitsgruppen und der Organisation von Schulanlässen vergleichsweise weniger engagiert als Lehrpersonen des Typs Erschöpfung und Überengagement. Dass Lehrpersonen vom Typ *Erschöpfung* weniger Arbeitszeit für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten einsetzen als der Durchschnitt und sich gar nicht bis kaum in Reformprojekten engagieren (H3b), kann nicht bestätigt werden. Vielmehr zeigen erschöpfte Lehrpersonen ein überdurchschnittliches Engagement vor allem in den ‚in role Tätigkeiten‘ sowie der Mitarbeit bei Evaluationen und Schulentwicklungsprojekten. Sie setzen auch die vergleichsweise höchsten Arbeitszeiten für schülerinnen- und schülerbezogene Aufgaben ein – Tätigkeiten, welche als sehr belastend wahrgenommen werden können (siehe Abschnitt 2.4.1.1). Wie in der Belastungsbeanspruchungssequenz aufgezeigt wurde, können hohe subjektive Belastungen mit hoher Emotionaler Erschöpfung in Verbindung gebracht werden (u.a. Rudow, 1994; Schmitz & Voreck, 2011). Dass Lehrpersonen mit einer *Schonhaltung* vergleichsweise am wenigsten Arbeitszeit für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten einsetzen und sich ebenfalls kaum in Reformprojekten engagieren (H3c), kann bestätigt werden. So setzen sich schonende Lehrpersonen hochsignifikant weniger Zeit für unterrichtsbezogene und schülerinnen-/schülerbezogene Tätigkeiten ein als alle anderen Engagement-Typen und weisen die tiefsten Arbeitszeiten in allen erhobenen Tätigkeiten auf. Eine Ausnahme stellt die für zusätzlich vergütete pädagogische Spezialfunktionen eingesetzte Zeit dar, für die sie die im Vergleich höchste Arbeitszeit einsetzen, was jedoch wegen der zusätzlichen Vergütung auf extrinsische Motivation schliessen lässt und aufgrund der wenigen eingesetzten Zeit vernachlässigbar ist. *Überengagierte* Lehrpersonen setzen vergleichsweise am meisten Arbeitszeit für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten ein und weisen die höchsten Werte reformerischen Engagements auf (H3d), was mit Ausnahme der eingesetzten Zeit für Weiterbildung, Schulanlässe und zusätzlich vergütete pädagogische Spezialfunktionen durchgehend bestätigt werden kann.



*Fazit:* Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Engagement-Typen in ihrer eingesetzten Gesamt-Jahresarbeitszeit und den von ihnen absolvierten Überstunden sowie bezüglich der eingesetzten Zeit für auf ‚in role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten hoch signifikant unterscheiden. Aufgrund der grossen Unterschiede in den Zeitanteilen fällt vor allem die unterrichtsbezogene Zeit ins Gewicht, welche gut ein Viertel der Gesamt-Jahresarbeitszeit ausmacht und bei denen sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den Engagement-Typen auch bei der Kontrolle des Anstellungsgrades zeigen. So setzen die beiden hoch engagierten Engagement-Typen (erschöpfte und überengagierte Lehrpersonen) deutlich mehr Zeit für Unterrichtsplanung, Vor- und Nachbereitungen und andere auf den Unterricht bezogene Tätigkeiten ein, was einen ersten Hinweis darauf geben könnte, wie die beiden Engagement-Typen ihr hohes Engagement auf ein gesundheitlich besser verträgliches Mass reduzieren könnten. So könnten ein effizientes Zeitmanagement und eine verstärkte Distanzierung dazu beitragen, die Arbeitszeit für solch ‚unbegrenzte‘ Aufgaben auf ein gesundheitsverträgliches Ausmass zu reduzieren. In der auf ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten eingesetzten Zeit und im reformerischen Engagement finden sich jedoch keine signifikanten Unterschiede. Einzig die JAZ zur Mitarbeit bei Evaluationen sowie die JAZ für zusätzliche Aufgaben differenzieren etwas besser zwischen den Engagement-Typen und sind daher eher geeignete Indikatoren für ‚extra role behavior‘. Zum reformerischen Engagement muss angemerkt werden, dass Projekte zusammengefasst wurden, welche mit unterschiedlichem Aufwand verbunden sind, was durch die Aufsummierung nicht berücksichtigt wird. Es könnte auch sein, dass gewisse Lehrpersonengruppen (beispielsweise Berufseinsteigende oder Fachlehrpersonen) nebst der Stufenzugehörigkeit eher weniger in gewisse Projekte involviert sind oder gar nicht teilnehmen können, da die Projekte an ihrer Schule nicht durchgeführt werden. Daher ist der Engagement-Index für reformerisches Engagement mit Vorsicht zu interpretieren. Diesen Überlegungen wird in Abschnitt 5.5 nachgegangen.

Allgemein ist die eingesetzte Arbeitszeit für auf ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten im Vergleich zur eingesetzten Arbeitszeit für ‚in role behavior‘ deutlich geringer und macht lediglich an die 10% aus (siehe Nido et al., 2008). Dies lässt den Schluss zu, dass das Engagement bezüglich der ‚in role Tätigkeiten‘ viel bedeutsamer ist und die Verteilung des vergleichsweise geringen Aufwandes für ‚extra role Tätigkeiten‘ eigentlich ohne eine grosse Zusatzbelastung auf das gesamte Kollegium verteilt werden könnte. Die grossen Standardabweichungen bei allen hochgerechneten Arbeitszeiten (siehe Nido et al., 2008, S.20) lassen jedoch den Schluss zu, dass man noch weit von einer auch nur annäherungsweisen Gleichverteilung entfernt ist.

## 5.4 Unterschiedliches Engagement nach eingestuftem Nutzen

Im Folgenden gilt es die Ergebnisse von Nieskens und Schumacher (2010) zu replizieren, die nachweisen konnten, dass die Bereitschaft zum Engagement im Rahmen der Interventionsarbeit zur Förderung der Lehrergesundheit am stärksten von der Aufgeschlossenheit / Akzeptanz gegenüber Veränderungen abhängt und einen starken Zusammenhang mit der wahrgenommenen Notwendigkeit von Veränderungen hat.

### 5.4.1 Nutzen und Engagement

Da in dieser Arbeit keine Skalen zur Veränderungsbereitschaft, der Akzeptanz von Veränderungen oder der wahrgenommenen Notwendigkeit von Projekten erhoben wurde, wird auf den eingestuften Nutzen eines Projektes zurückgegriffen. Wie in Abschnitt 4.3 aufgeführt, wurden für zwei Reformprojekte zusätzlich zum Engagement („Involvierung“) der eingestufte Nutzen / das Potential für die Schule erhoben und zwar für die Projekte Eingangsstufe (Grund- oder Basisstufe) und Integrative Schulung. Insgesamt wurde bei acht verschiedenen Reformprojekten nach dem Nutzen gefragt. Daraus wurde ein individueller ‚*Nutzenpotentialindex*‘ gebildet, indem die Einstufungen zum voraussichtlichen Nutzenpotential zu den acht Reformelementen aufsummiert wurden. In Tabelle 17 sind die entsprechenden Mittelwerte für jeden Engagement-Typ aufgeführt.

Tabelle 17: Engagement und eingestuftes Nutzenpotential nach Engagement-Typ (n=736)

	Cluster 1: Schonung (n=148)	Cluster 2: 'Unauf- fällige' (n=376)	Cluster 3: Erschöpfung (n=74)	Cluster 4: Überengage- ment (n=138)	F	df1 df2	p
persönlich aktiv involviert Grund- oder Basisstufe	0.17 (0.45)	0.19 (0.51)	0.13 (0.41)	0.21 (0.55)	1.26*	3	.74
Nutzen für die Schule durch Grund- oder Ba- sisstufe	2.39 (0.75)	2.20 (0.77)	1.85 (0.74)	1.91 (0.77)	10.84	3 569	.000
persönlich aktiv involviert Integrative Schulung	0.63 (0.80)	0.71 (0.84)	0.71 (0.83)	0.75 (0.81)	.56	3 707	.64
Nutzen für die Schule durch Integrative Schu- lung	2.34 (0.73)	2.18 (0.78)	1.79 (0.77)	1.96 (0.79)	10.84	3 696	.000
Engagementindex (Summe über 9 Reform- projekte)	3.69 (2.75)	3.82 (2.74)	3.65 (2.63)	4.21 (2.66)	1.13	3 719	.34
Nutzenpotentialindex (8 Projekte)	15.50 (4.90)	15.35 (4.46)	15.01 (4.28)	15.09 (4.24)	.31	3 704	.82

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau

\* da die persönliche Involvierung in Grund- und Basisstufe keine homogenen Stichprobenvarianzen aufweist, wurde dafür ein Kruskal-Wallis-Test berechnet und der Chi-Quadrat Wert angegeben

Die Vergleiche zum Projekt *Grund- oder Basisstufe* zeigen, dass sich das Engagement nicht signifikant zwischen den Engagement-Typen unterscheidet, überengagierte Lehrpersonen

aber tendenziell ein höheres Engagement zeigen als die anderen Typen. Das eingestufte Nutzenpotential unterscheidet sich jedoch hochsignifikant zwischen den vier Typen ( $F(3, 569) = 10.84$ ;  $p = .000$ ). Gemäss dem Scheffé post hoc Test stufen Lehrpersonen des Typs Schonung den Nutzen der Grund- und Basisstufe am höchsten ein. Sie stufen den Nutzen hochsignifikant höher ein als Lehrpersonen des Typs Erschöpfung ( $p=.000$ ) und des Typs Überengagement ( $p=.000$ ). Unauffällige Lehrpersonen stufen den Nutzen ebenfalls signifikant höher ein als Lehrpersonen des Typs Erschöpfung ( $p=.024$ ) und des Typs Überengagement ( $p=.009$ ). Dasselbe Muster findet sich bei den Einschätzungen zum Projekt *integrative Schulung*, wo sich keine signifikanten Unterschiede im Engagement, hingegen im eingestuften Nutzen finden lassen ( $F(3, 696) = 10.84$ ;  $p = .000$ ). Der Scheffé post hoc Test zeigt, dass Lehrpersonen des Typs Schonung den Nutzen der integrativen Schulung als am höchsten einstufen. Sie stufen den Nutzen hochsignifikant höher ein als Lehrpersonen des Typs Erschöpfung ( $p=.000$ ) und des Typs Überengagement ( $p=.001$ ). Unauffällige Lehrpersonen stufen den Nutzen ebenfalls signifikant höher ein als Lehrpersonen des Typs Erschöpfung ( $p=.002$ ) und des Typs Überengagement ( $p=.045$ ).

Um diese Ergebnisse noch eingehender zu prüfen, wurden die Informationen zum eingestuften Nutzenpotential zusammen mit dem Engagement in den entsprechenden Projekten Kovarianz- und Korrelationsanalysen unterzogen.

Die erste Analyse bezog sich auf die persönliche Involvierung in das Projekt *Grund- oder Basisstufe* unter Kontrolle des eingestuften Nutzenpotentials zu diesem Projekt. Da zwei der Voraussetzungen für Kovarianzanalysen nicht erfüllt sind (keine homogenen Stichprobenvarianzen nach Bartlett-Box sowie keine homogenen Kovarianzen), muss auf die Interpretation des (nicht signifikanten) Ergebnisses verzichtet werden. Vom Engagement-Typ unabhängige Korrelationsanalysen zeigen, dass das Engagement und der eingestufte Nutzen bezüglich des Projekts Grund- oder Basisstufe schwach korrelieren (Spearman  $Rho=.14$ ,  $p=.001$ ). Die zweite Analyse bezog sich auf die persönliche Involvierung in das Projekt *Integrative Schulung* unter Kontrolle des eingestuften Nutzenpotentials zu diesem Projekt. Die Voraussetzungen sind alle erfüllt, doch es zeigt sich, dass die Kontrolle des eingestuften Nutzenpotentials keine signifikante Veränderung mit sich bringt ( $F=1.97$ ,  $df=3/674$ ,  $p=.117$ ). Korrelationsanalysen unabhängig vom Engagement-Typ zeigen, dass das Engagement und der eingestufte Nutzen bezüglich des Projekts Integrative Schulung schwach bis mittel stark korrelieren (Spearman  $Rho=.25$ ,  $p=.000$ ). Die dritte Analyse bezog sich auf die persönliche Involvierung über alle abgefragten Projekte unter Kontrolle des allgemeinen ‚Nutzenpotentialindex‘. Da die Voraussetzung homogener Kovarianzen nicht gegeben ist, muss auf die Interpretation des (nicht signifikanten) Ergebnisses verzichtet werden. Wiederum zeigen Korrelations-

analysen unabhängig vom Engagement-Typ, dass das aufsummierte Engagement und der aufsummierte eingestufte Nutzen kaum korrelieren (Spearman Rho=.09, p=.02).

Um den Ergebnissen der Korrelationsanalysen noch genauer nachzugehen, wurde anschliessend der wahrgenommene Nutzen zwischen Personen, welche sich in unterschiedlichem Masse im Projekt engagieren, verglichen (Tabelle 18).

Tabelle 18: Engagement und eingestuftes Nutzenpotential (n=736)

	Nicht involviert (0)	Wenig involviert (1)	Stark involviert (2)	$X^2$	df	p	post hoc
Nutzen Grund- und Basisstufe n=461	2.11 (.79)	2.28 (.78)	2.56 (.66)	3	1	.08	
Nutzen Integrative Schulung n=356	1.98 (.79)	2.13 (.73)	2.49 (.72)	22	1	.00	0/1, 0/2, 1/2

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern,  $X^2$  = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau, post hoc = signifikante Gruppenunterschiede U-Test

Der Vergleich zeigt, dass stark involvierte Lehrpersonen den Nutzen eindeutig höher einstufen als weniger engagierte, wobei die Unterschiede für das Projekt Integrative Schulung sogar signifikant sind, was die Ergebnisse der Korrelationsanalysen noch verdeutlicht.

## 5.4.2 Zusammenfassung und Diskussion

Die Hypothese, dass sich Lehrpersonen des Typs Überengagement stärker engagieren und den höchsten Nutzen in den entsprechenden Reformprojekten sehen (H4a), konnte nur teilweise bestätigt werden. So zeigten sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Engagements. Überengagierte Lehrpersonen zeigen aber tendenziell ein höheres Engagement als die anderen Typen. Die Vermutung bezüglich des wahrgenommenen Nutzens kann nicht bestätigt werden. Vielmehr sehen Lehrpersonen des Typs Schonung den grössten Nutzen in den Reformprojekten. Sie stufen den Nutzen signifikant höher ein als Lehrpersonen des Typs Überengagement und Erschöpfung. Auch ‚unauffällige‘ Lehrpersonen stufen den Nutzen signifikant höher ein als Lehrpersonen des Typs Überengagement und Erschöpfung. Erschöpfte Lehrpersonen sehen den tiefsten Nutzen in den zwei abgefragten Projekten, dicht gefolgt von Lehrpersonen des Typs Überengagement. Beide Engagement-Typen weisen hohe Werte Emotionaler Erschöpfung auf und wie gezeigt werden konnte, kann ein Teil davon als ‚ausgebrannt‘ bezeichnet werden, was eine mögliche Erklärung für die eher pessimistische Einstufung des erwarteten Nutzens bietet. Diese Konstellation mit einerseits hohem Engagement und andererseits geringem erwartetem Nutzen kann als sehr kritisch bezeichnet werden. Dass Lehrpersonen des Typs Schonung den höchsten Nutzen wahrnehmen, muss jedoch nicht unbedingt der Theorie von Nieskens und Schumacher (2010) wider-

sprechen, da der eingestufte Nutzen nicht direkt mit der wahrgenommenen Notwendigkeit von Projekten gleichgesetzt werden kann. So kann etwas als sehr nützlich eingestuft werden, was nicht notwendig ist („nice to have“). Dennoch kann vermutet werden, dass Lehrpersonen des Typs Schonung durch ihren Rückzug gelegentlich kognitive Dissonanz (Festinger, 1957) wahrnehmen, welche sie auf irgendeine Art und Weise reduzieren müssen.

Als Kritik an den vorliegenden Berechnungen kann angebracht werden, dass sich nicht alle Lehrpersonen in einem Projekt engagieren können, auch wenn sie einen hohen Nutzen sehen und sich vielleicht auch gerne engagieren würden, da die Projekte nicht an allen Schulen durchgeführt werden und je nach Unterrichtsstufe ein Engagement auch nicht möglich ist. Daher ist der Vergleich des eingestuften Nutzens bei denjenigen, welche sich in unterschiedlichem Ausmass engagieren, unabhängig vom Engagement-Typ sinnvoll. So kann die Hypothese, dass Lehrpersonen sich unabhängig vom Engagement-Typ eher in Reformprojekten engagieren, wenn sie deren Nutzen als positiv bewerten, für das Projekt Integrative Schulung bestätigt werden (H4b) und zeigt sich für das Projekt Grund- und Basisstufe wenigstens ansatzweise, womit die Ergebnisse von Nieskens und Schumacher (2010) näherungsweise bestätigt werden können.

Im folgenden Abschnitt wird die Tatsache, dass je nach Schule oder Stufe unterschiedliche Projekte durchgeführt werden, dazu verwendet, die subjektiven Angaben zur eigenen Involvierung in Reformprojekte zu überprüfen und objektivierbaren Angaben gegenüber zu stellen.

## 5.5 Subjektive Angaben und objektivierbare Angaben

Da das Engagement in Reformprojekten je nach Schule und Stufe unterschiedlich ist, kann aus den persönlichen Angaben zum individuellen Engagement auch berechnet werden, wie viel ‚Prozent des maximal möglichen Engagements‘ von einer Lehrperson wahrgenommen wird. Das maximal mögliche Engagement wurde aus Angaben des Bildungsdepartementes berechnet.

### 5.5.1 Berechnung des maximal möglichen Engagements

Die Angaben zum persönlichen Engagement in Reformprojekten wurden in zwei Gruppen aufgeteilt (Lehrpersonen, welche sich engagieren, unabhängig davon ob wenig oder stark involviert und Lehrpersonen, welche sich nicht engagieren) und ins Verhältnis mit den vom Bildungsdepartement gelieferten Angaben zum Engagement der Schulen gesetzt. In dieser neu gebildeten Variablen wird berücksichtigt, dass je nach unterrichteter Stufe oder Schule, an welcher eine Lehrperson angestellt ist, ein unterschiedlich hohes Engagement möglich

ist. Da beide Informationen zu den Projekten Grund- oder Basisstufe, Integrative Schulung, Externe Schulevaluation, QUES, Abschlusszertifikat, Bewegte Schule und Schulsozialarbeit vorhanden sind, wurden nur diese Projekte zur Bildung des maximal möglichen Engagements einbezogen. Die so berechneten Angaben zum maximal möglichen Engagement überraschen, da ein Mittelwert von 136% für die wahrgenommenen *Prozent des maximal möglichen Engagements* daraus resultieren, was bedeuten würde, dass sich die Lehrpersonen im Durchschnitt mehr engagieren als nach Angaben des Bildungsdepartementes überhaupt möglich wäre. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Lehrpersonen auch angeben ‚wenig involviert‘ zu sein, wenn das Projekt an der Schule gar nicht durchgeführt wird und man diese Antwort gibt, auch wenn man sich beispielsweise lediglich über ein Projekt informiert oder Lektüre dazu studiert hat. Daher wurde in einem zweiten Schritt etwas strenger vorgegangen und es wurden nur diejenigen Angaben miteinbezogen, bei welchen eine Lehrperson angegeben hat in ein Projekt stark involviert zu sein. Der resultierende Mittelwert von 56% scheint deutlich wahrscheinlicher. Interessant ist an dieser Stelle die Information, wie viele Lehrpersonen mit ihrem eigenen Engagement ‚übertreiben‘. Dazu wurde die Anzahl Lehrpersonen bestimmt, bei der sich für die Prozent des maximal möglichen Engagements ein Wert grösser als 100% ergibt. Danach übertreiben knapp 12% aller Lehrpersonen mit ihrem Engagement. Mit diesen Angaben zu den *Prozent des maximal möglichen Engagements* hätte man somit eine weitere Möglichkeit gefunden, das Engagement zwischen den vier Engagement-Typen zu vergleichen (Tabelle 19).

Tabelle 19: Prozent des maximal möglichen Engagements nach Engagement-Typ (n=736)

	Cluster 1: Schonung (n=148)	Cluster 2: 'Unauffällige' (n=376)	Cluster 3: Erschöpfung (n=74)	Cluster 4: Überengagement (n=138)
Prozent des maximal möglichen Engage- ments	54	56	46	64

Die Varianzanalyse zeigt, dass sich die Engagement-Typen nicht signifikant voneinander unterscheiden ( $F=.87$ ,  $df_{1/2}=3/717$ ,  $p=.46$ ), Lehrpersonen des Typs Überengagement jedoch deutlich mehr des maximal möglichen Engagements wahrnehmen als andere Typen.

## 5.5.2 Zusammenfassung und Diskussion

Die Hypothese, dass die subjektiven Angaben zur persönlichen Involvierung in Reformprojekte mit objektivierbaren Angaben (Angaben des Bildungsdepartementes zu laufenden Reformprojekten in den einzelnen Schulen) übereinstimmt, kann mehrheitlich angenommen werden (H5). Die subjektiven Angaben zur persönlichen Involvierung in Reformprojekten stimmen grösstenteils mit objektivierbaren Angaben überein. 12% der befragten Lehrpersonen geben an, in Reformprojekte stark involviert zu sein, welche an ihrer Schule gar nicht

durchgeführt werden. Dabei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass bei diesen Analysen Informationen zu den Projekten Grund- oder Basisstufe, Integrative Schulung, Externe Schulevaluation, QUES, Abschlusszertifikat, Bewegte Schule und Schulsozialarbeit einbezogen wurden und es gegebenenfalls sein könnte, dass dem Bildungsdepartement teilweise nicht alle Informationen über Reformaktivitäten in den einzelnen Schulen vorliegen.

Im Folgenden wird überprüft, ob schulische Rahmenbedingungen mit dem Auftreten der vier Engagement-Typen in Zusammenhang stehen.

## 5.6 Schulische Rahmenbedingungen / schulbezogene Kontrollvariablen

Um das Auftreten der vier Engagement-Typen im Zusammenhang mit verschiedenen schulischen Rahmenbedingungen zu untersuchen, werden die im vorangehenden Abschnitt definierten Engagement-Typen in Abhängigkeit von der Grösse der Schule, dem Zeitpunkt der Einführung der Schulleitung und dem Migrationsanteil der Schülerschaft miteinander verglichen. Da für die Grössenkennzahlen einer Schule homogene Stichprobenvarianzen vorliegen und angenommen werden kann, dass das Merkmal in der Grundgesamtheit normalverteilt ist, wird der Mittelwertsvergleich anhand einer klassischen Varianzanalyse (ONEWAY ANOVA) berechnet. Als posteriori Einzelvergleiche werden Scheffé-Tests durchgeführt. Der Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Einführung der Schulleitung und den Engagement-Typen sowie zwischen dem Migrationsanteil und den Typen wird aufgrund nicht homogener Stichprobenvarianzen mittels Rangvarianzanalysen (H-Test nach Kruskal Wallis) und U-Tests nach Man-Whitney geprüft. Die Ergebnisse der Tests sind in Tabelle 20 aufgeführt.

Tabelle 20: Schulische Rahmenbedingungen nach Engagement-Typ (n=736)

	Cluster 1: Scho- nung (n=148)	Cluster 2: 'Unauf- fällige' (n=376)	Cluster 3: Er- schöp- fung (n=74)	Cluster 4: Über- enga- gement (n=138)	F / $\chi^2$	df/1/2	p	post hoc
Festangestellte LP	72.68 (60.67)	83.68 (65.28)	90.68 (60.20)	95.67 (68.16)	3.29	3/732	.02	1/4
VZÄ LP	45.45 (39.06)	52.57 (42.23)	56.99 (39.00)	61.15 (44.09)	3.62	3/732	.01	1/4
Zeitpunkt der Einführung der Schulleitung					9.30	3	.03	1/2, 1/4
vor 2004 (48.7%)	41.2	48.1	50.0	58.0				
2004 - 2007 (42.6%)	44.6	44.9	43.2	34.1				
nach 2007 (8.7%)	14.2	6.9	6.8	8.0				
Migrationsanteil	28.90 (17.34)	26.87 (14.83)	30.60 (15.04)	28.46 (14.72)	5.25	3	.15	

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern, LP = Lehrpersonen, VZÄ = Vollzeitäquivalente,  $\chi^2$  = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau, post hoc = signifikante Gruppenunterschiede nach Scheffé / U-Test



Die Musterverteilungen je nach Schulmerkmalsgruppe finden sich in Anhang J.

### 5.6.1 Grösse der Schule

Um Hypothese H6a zu überprüfen und zu vergleichen, ob die Engagement-Typen unabhängig von der Grösse der Schule vorkommen, wurden zwei mögliche Indikatoren für die Grösse einer Schule verwendet und zwar die Anzahl festangestellter Lehrpersonen sowie die Anzahl 100% Stellen (Vollzeitäquivalente) an einer Schule. In Tabelle 20 werden die relevanten Kennzahlen zusammen mit den Ergebnissen der Varianzanalyse aufgeführt und es zeigt sich, dass mit beiden Indikatoren fast dieselben Ergebnisse erzielt werden. Im Folgenden werden nur die Ergebnisse zur Anzahl festangestellter Lehrpersonen referiert. Die Ergebnisse zeigen, dass ein signifikanter Unterschied vorliegt: Lehrpersonen des Typs Schonung sind vergleichsweise in den kleinsten Schulen angestellt und Lehrpersonen des Typs Überengagement in den grössten ( $F(3, 732) = 3.29$ ;  $p = .02$ ). Der Scheffé-Test zeigt, dass sich die durchschnittliche Grösse zwischen den beiden Typen signifikant unterscheidet.

### 5.6.2 Zeitpunkt der Einführung einer Schulleitung

Ob sich das Auftreten der vier Engagement-Typen nach dem Zeitpunkt der Einführung einer Schulleitung unterscheidet, wurde mittels eines H-Tests nach Kruskal-Wallis überprüft. In Tabelle 20 ist die prozentuale Verteilung der Lehrpersonen nach dem Zeitpunkt der Einführung der Schulleitung aufgeführt. Allgemein zeigt sich, dass die meisten Lehrpersonen (48.7%) an Schulen arbeiten, welche bereits vor 2004 eine Schulleitung eingeführt haben. 42.6% der Lehrpersonen arbeiten an einer Schule an der zwischen 2004 und 2007 eine Schulleitung eingeführt wurde. Nur 8.7% der Lehrpersonen arbeiten an Schulen, welche erst seit 2007 eine Schulleitung haben. Diese Verteilung unterscheidet sich auch zwischen den vier Engagement-Typen signifikant ( $\chi^2=9.3$ ,  $df=3$ ,  $p=.03$ ). Bei Schulen, welche vor 2004 eine Schulleitung eingeführt haben, fällt auf, dass Lehrpersonen des Typs Schonung mit 41.2% deutlich seltener auftreten und Lehrpersonen des Typs Überengagement deutlich häufiger (58%) als in der Gesamtstichprobe. Wurde die Schulleitung zwischen 2004 und 2007 eingeführt, finden sich auffällig selten Lehrpersonen des Typs Überengagement (34.1%). Bei Schulen, welche erst nach 2007 eine Schulleitung eingeführt haben, fällt der hohe Anteil Lehrpersonen mit einer Schonhaltung auf (14.2%) sowie die geringen Anteile von unauffälligen (6.9%) oder erschöpften Lehrpersonen (6.8%). U-Tests belegen, dass sich die Verteilungen von Lehrpersonen des Typs Schonung, des Typs Unauffällig und des Typs Überengagement signifikant unterscheiden (Tabelle 20).

### 5.6.3 Migrationsanteil in der Schülerschaft

Da sich der Migrationsanteil in der Schülerschaft von Schule zu Schule unterscheidet, interessiert die Frage, ob das Auftreten der vier Engagement-Typen einen Zusammenhang mit dem Migrationsanteil in der Schülerschaft aufweist. Der H-Test nach Kruskal-Wallis ergibt kein signifikantes Ergebnis, das heisst das Auftreten der Engagement-Typen ist unabhängig vom Migrationsanteil in der Schülerschaft.

### 5.6.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Hypothese, dass die *Grösse einer Schule* keinen Zusammenhang mit dem Auftreten der verschiedenen Engagement-Typen hat (H6a), muss verworfen werden, da Lehrpersonen des Typs Überengagements im Durchschnitt an grösseren Schulen arbeiten als Lehrpersonen des Typs Schonung. Lehrpersonen des Typs Schonung sind durchschnittlich in den kleinsten Schulen angestellt und Lehrpersonen des Typs Überengagement in den grössten. Dies könnte damit zu tun haben, dass an grossen Schulen allgemein mehr Projekte durchgeführt werden und ein grösserer Koordinationsaufwand besteht. So wurden in grossen Schulen hochsignifikant früher Schulleitungen eingeführt ( $\chi^2=402$ ,  $df=2$ ,  $p=.000$ ) und es werden hoch signifikant mehr Reformprojekte durchgeführt als an mittleren und kleinen Schulen ( $\chi^2=282$ ,  $df=2$ ,  $p=.000$ ).

Auch die Hypothese, dass Lehrpersonen an Schulen, welche erst seit kurzem eine *Schulleitung eingeführt* haben, eher dem überengagierten Typ und dem Typ Erschöpfung angehören, muss verworfen werden (H6b). In Schulen, welche erst nach 2007 eine Schulleitung eingeführt haben, gibt es überdurchschnittlich viele Lehrpersonen mit einer Schonhaltung und deutlich seltener Lehrpersonen der anderen Typen. Dies könnte ebenfalls damit zusammenhängen, dass noch wenige Projekte laufen, die ein erhöhtes Engagement erfordern und die Lehrpersonen erst einmal abwarten, was auf sie zukommt.

Dass es aber an Schulen, welche bereits seit längerem eine Schulleitung eingeführt haben weniger überengagierte, erschöpfte und sich schonende Lehrpersonen gibt, da das Engagement gleichmässiger auf alle verteilt ist, kann nur teilweise bestätigt werden. Wurde die Schulleitung bereits vor 2004 eingeführt, findet sich ein überdurchschnittlich hoher Anteil überengagierter Lehrpersonen sowie ein unterdurchschnittlicher Anteil sich schonender Lehrpersonen. Ausgebrannte und unauffällige Lehrpersonen finden sich im durchschnittlichen Ausmass. Dies könnten Hinweise darauf sein, dass das geforderte Engagement allgemein höher ist, je länger eine Schulleitung eingeführt ist und es weniger Möglichkeiten gibt, sich zurückzuziehen und eine Schonhaltung einzunehmen.

Dass es an Schulen mit einem hohen Migrationsanteil einen höheren Prozentsatz erschöpfter Lehrpersonen gibt (H6c), muss ebenfalls verworfen werden, da das Auftreten der Engagement-Typen unabhängig vom Migrationsanteil in der Schülerschaft ist.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob es zwischen dem Engagement einer Schule und dem Engagement einer Lehrperson einen Zusammenhang gibt.

## 5.7 Engagierte Schulen, engagierte Lehrpersonen

Um zu überprüfen, ob an engagierten Schulen überproportional viele engagierte Lehrpersonen arbeiten, benötigt man nebst Angaben zum Engagement der Lehrpersonen, Angaben zum Engagement der Schulen.

### 5.7.1 Indikatoren für schulisches Engagement

Indikatoren für schulisches Engagement können aus zwei verschiedenen Quellen bezogen werden: aus Angaben des Bildungsdepartementes sowie aus Angaben der Lehrpersonen zum reformerischen Engagement ihrer Schule (Tabelle 6, Anhang D).

Aus beiden Quellen liegen zu jeweils neun Reformprojekten Angaben über das schulische Engagement vor, wobei die Informationen zu den sieben Projekten Grund- oder Basisstufe, Integrative Schulung, Externe Schulevaluation, QUES, Abschlusszertifikat, Bewegte Schule und Schulsozialarbeit, analog zu den Angaben zum persönlichen Engagement, aus beiden Quellen herausgelesen werden können. Um herauszufinden, welche der beiden Angaben eine zuverlässige Operationalisierung des reformerischen Engagements der Schulen ermöglicht, wurden in einem ersten Schritt die Angaben der Lehrpersonen zur Involvierung der eigenen Schule in Reformprojekten (0 = Schule ist noch nicht involviert, 1 = Die Schule ist bereits aktiv involviert, 2 = Projekt ist eingeführt) pro Schule gemittelt. Dabei zeigt sich, dass die Aussagen der Lehrpersonen einer Schule nicht übereinstimmen, was sich in relativ grossen Streuungen in den Angaben zeigt. Einem Mittelwert pro Schule zwischen 1.50 und 2.00 müsste aber entnommen werden können, dass ein Projekt überwiegend als ‚eingeführt‘ angesehen wird. Diese Angaben können mit den Angaben des Bildungsdepartementes verglichen werden (Anhang D). Durch die Gegenüberstellung der Angaben können ‚richtig positive‘ Angaben von ‚falsch positiven‘ Angaben sowie ‚falsch negativen‘ Angaben unterschieden werden:

*Richtig positiv: nach Angabe des Bildungsdepartementes ist die Schule in das Projekt involviert, die Lehrpersonen geben ebenfalls an, dass ihre Schule involviert ist.*

*Falsch positiv: nach Angabe des Bildungsdepartementes ist die Schule nicht in das Projekt involviert, die Lehrpersonen geben aber an, dass ihre Schule involviert ist.*

*Falsch negativ: nach Angabe des Bildungsdepartementes ist die Schule in das Projekt involviert, die Lehrpersonen geben aber an, dass ihre Schule nicht involviert ist.*

Die Ergebnisse zeigen, dass in 6 von 40 Schulen alle Projekte ‚richtig positiv‘ eingestuft werden (10 Projekte), insgesamt werden 21 Projekte in 14 Schulen ‚richtig positiv‘ eingestuft. Weiter werden für 12 Schulen 15 ‚falsch positive‘ Angaben sowie für 14 weitere Schulen 20 ‚falsch negative‘ Angaben gezählt. Insgesamt überwiegen somit knapp die ‚richtig positiven‘ (n=21) dicht gefolgt den ‚falsch negativen‘ Angaben (n=20) und den ‚falsch positiven‘ Angaben (n=15), was bedeutet, dass die Lehrpersonen ein eher geringeres Engagement für ihre Schule angeben als aus den Daten des Bildungsdepartementes abgeleitet werden kann. Teilweise sind die Mittelwerte bei den ‚falsch positiven‘ Angaben aber so hoch (zum Beispiel bei Schule 31 in Anhang D), dass die Vermutung aufkommt, dass einerseits die Daten des Bildungsdepartementes nicht aktuell sind und andererseits die Lehrpersonen nicht wissen, was an ihren Schulen für Projekte laufen, was teilweise auch durch die Anstellung auf unterschiedlichen Unterrichtsstufen und die teilweise stufenabhängigen Projekte erklärt werden könnte.

Um das Engagement einer Schule möglichst genau erfassen zu können, werden die Angaben des Bildungsdepartementes sowie die Angaben der Lehrpersonen zusammen genommen. Im Folgenden wird daher das Engagement der Schulen anhand der Angaben aus beiden Quellen operationalisiert, indem die ‚richtig positiven‘ und ‚falsch positiven‘ Angaben der Lehrpersonen sowie die Angaben des Bildungsdepartementes einbezogen werden, womit nun das reformerische Engagement der Schulen dem reformerischen Engagement der Lehrpersonen gegenübergestellt werden kann.

### 5.7.2 Das Engagement der Schule

In Tabelle 21 wird das durchschnittliche Engagement der Schulen pro Engagement-Typ aufgeführt.

Tabelle 21: Durchschnittliches Engagement der Schulen (n=736)

	Cluster 1: Schonung (n=148)	Cluster 2: 'Unauf- fällige' (n=376)	Cluster 3: Erschöpfung (n=74)	Cluster 4: Überenga- gement (n=138)	F	df1/2	p	post hoc
durchschnittli- ches schuli- sches Enga- gement	1.64	1.81	1.93	2.09	3.48	3/732	.016	1/4

Anmerkungen: F = F- Wert, df 1/2= Freiheitsgrade, p = Signifikanzniveau, post hoc = signifikante Gruppenunterschiede nach Scheffé -Test, maximales Engagement über die 7 Projekte = 4.

Es zeigt sich, dass Lehrpersonen des Typs Schonung an Schulen tätig sind, die durchschnittlich gesehen das geringste Engagement in den sieben Reformprojekten aufweisen und überengagierte Lehrpersonen an Schulen, welche das höchste durchschnittliche Engagement aufweisen. Aufgrund der Varianzanalyse kann gesagt werden, dass dieser Unterschied signifikant ist ( $F(3, 732) = 3.48$ ;  $p = .016$ ). Der Scheffé post hoc Test zeigt, dass Lehr-

personen des Typs Schonung an Schulen arbeiten, welche ein signifikant geringeres durchschnittliches schulisches Engagement aufweisen als Schulen, an welchen Lehrpersonen des Typs Überengagement tätig sind.

Für weitere Hinweise, ob an engagierten Schulen überdurchschnittlich viele engagierte Lehrpersonen arbeiten (H7a), beziehungsweise an weniger engagierten Schulen überdurchschnittlich viele Lehrpersonen mit einer Schonhaltung (H7b), werden alle Lehrpersonen nach dem Engagementwert ihrer Schule (zwischen 0 bis 4 = schulisches Engagement in der Stichprobe, EIS) sowie ihrem Engagement-Typ in einer Kreuztabelle aufgeführt (Tabelle 22, siehe auch Anhang K). Die Prozentwerte hinter den ‚n‘ sind Totalprozent, die oberen Prozentzahlen sind Spaltenprozent, das heisst sie beziehen sich auf die Engagement-Typen, die Prozentzahlen in Klammern sind Zeilenprozent und beziehen sich auf die Verteilung innerhalb der Schulen mit derselben Engagement-Stufe (EIS).

Tabelle 22: Die Verteilung der Engagement-Typen nach schulischem Engagement (n=736)

	Cluster 1: Schonung n=148, 20.1%	Cluster 2: 'Unauffällige' n=376, 51.1%	Cluster 3: Erschöpfung n=74, 10.1%	Cluster 4: Überengagement n=138, 18.8%
höchstes schulisches Engagement (n=95) EIS = 4, 12.9%	n=15, 2%* 10.1% ** (15.8%)* **	n=42, 5.7% 11.2% (44.2%)	n=15, 2.0% 20.3% (15.8%)	n=23, 3.1% 16.7% (24.2%)
hohes schulisches Engagement (n=110) EIS = 3, 14.9%	n=20, 2.7% 13.5% (18.2%)	n=61, 8.3% 16.2% (55.5%)	n=7, 1.0% 9.5% (6.4%)	n=22, 3.0% 15.9% (20%)
mittleres schulisches Engagement (n=229) EIS = 2, 31.1%	n=44, 6.0% 29.7% (19.2%)	n=116, 15.8% 30.9% (50.7%)	n=21, 2.9% 28.4% (9.2%)	n=48, 6.5% 34.8% (21%)
geringes schulisches Engagement (n=187) EIS = 1, 25.4%	n=35, 4.8% 23.6% (18.7%)	n=97, 13.2% 25.8% (51.9%)	n=20, 2.7% 27% (10.7%)	n=35, 4.8% 25.4% (18.7%)
geringstes / kein schulisches Engagement (n=115) EIS = 0, 15.6%	n=34, 4.6% 23% (29.6%)	n=60, 8.2% 16% (52.2%)	n=11, 1.5% 14.9% (9.6%)	n=10, 1.4% 7.2% (8.7%)

Anmerkungen: EIS = Engagementwert der Schule – entspricht den Summenwerten aus Anhang K

\*Totalprozent, \*\*Spaltenprozent, \*\*\*Zeilenprozent

Der Vergleich der Verteilung der Engagement-Typen über die Gesamtstichprobe mit der Verteilung je nach Engagement-Stufe der Schule (EIS) zeigt einige deutliche Abweichungen. Der Chi-Quadrat-Test bestätigt, dass die beobachtete Verteilung signifikant von der erwarteten Verteilung abweicht ( $\chi^2 = 21.1$ ,  $df = 12$ ,  $p = .049$ ).

Nimmt man nur diejenigen Lehrpersonen, welche an *Schulen mit höchstem Engagement* arbeiten, zeigt sich eine von der Verteilung in der Gesamtstichprobe deutlich abweichende

Verteilung. So findet man deutlich weniger sich schonende Lehrpersonen (15.8% vs. 20.1%), deutlich weniger ‚unauffällige‘ Lehrpersonen (44.2% vs. 51.1%), deutlich mehr erschöpfte Lehrpersonen (15.8% vs. 10.1%) sowie deutlich mehr überengagierte Lehrpersonen (24.2% vs. 18.8%) als in der Gesamtstichprobe.

Die Verteilung auf die Engagement-Typen bei Lehrpersonen von *Schulen mit hohem Engagement* unterscheidet sich hingegen kaum von der Verteilung in der Gesamtstichprobe. So gibt es fast gleich viele sich schonende Lehrpersonen (18.2% vs. 20.1%), etwas mehr unauffällige Lehrpersonen (55.5% vs. 51.1%), weniger ausgebrannte Lehrpersonen (6.4% vs. 10.1%) und etwas mehr überengagierte Lehrpersonen (20% vs. 18.8%) als in der Gesamtstichprobe.

Dasselbe gilt für die Verteilung bei Schulen mit einem *mittleren schulischen Engagement*. Es finden sich fast gleich viele sich schonende Lehrpersonen (19.2% vs. 20.1%), etwa gleich viele unauffällige Lehrpersonen (50.7% vs. 51.1%), etwas weniger ausgebrannte Lehrpersonen (9.2% vs. 10.1%) und etwas mehr überengagierte Lehrpersonen (21% vs. 18.8%) als in der Gesamtstichprobe. Ebenfalls kaum unterschiedlich von der Verteilung in der Gesamtstichprobe stellt sich die Verteilung bei Schulen mit einem geringem Engagement dar. Es finden sich etwas weniger sich schonende Lehrpersonen (18.7% vs. 20.1%), etwa gleich viele unauffällige Lehrpersonen (51.9% vs. 51.1%), etwa gleich viele ausgebrannte Lehrpersonen (10.7% vs. 10.1%) und gleich viele überengagierte Lehrpersonen (18.7% vs. 18.8%) wie in der Gesamtstichprobe. Nimmt man nur diejenigen Lehrpersonen, welche an *Schulen mit geringstem / keinem Engagement* arbeiten, zeigt sich wiederum eine von der Verteilung in der Gesamtstichprobe deutlich abweichende Verteilung. So findet man deutlich mehr sich schonende Lehrpersonen (29.6% vs. 20.1%), etwa gleich viele ‚unauffällige‘ Lehrpersonen (52.2% vs. 51.1%), etwa gleich viele ausgebrannte Lehrpersonen (9.6% vs. 10.1%) sowie deutlich weniger überengagierte Lehrpersonen (8.7% vs. 18.8%) als in der Gesamtstichprobe. Eine Zusammenstellung der Residuen (Differenz zwischen beobachteten und erwarteten Häufigkeiten) findet sich im Anhang K.

### 5.7.3 Zusammenfassung und Diskussion

Um die Hypothesen zu prüfen, ob an engagierten Schulen überdurchschnittlich viele gesunde und engagierte Lehrpersonen arbeiten (H7a) und an weniger engagierten Schulen überdurchschnittlich viele Lehrpersonen mit einer Schonhaltung zu finden sind (H7b), wurde eine möglichst genaue Operationalisierung des reformerischen Engagements der Schulen angestrebt. Da die Vermutung aufkam, dass einerseits die Daten des Bildungsdepartementes zum schulischen reformerischen Engagement nicht aktuell sind und andererseits, die Lehrpersonen nicht genau wissen, was an ihren Schulen für Projekte laufen, wurden die Angaben des Bildungsdepartementes sowie die Angaben der Lehrpersonen zum schulischen Enga-

gement zusammen genommen. Das so gebildete durchschnittliche Engagement der Schulen konnte anschliessend pro Engagement-Typ aufgeführt werden.

Es zeigte sich, dass Lehrpersonen des Typs Schonung eher an Schulen tätig sind, welche durchschnittlich gesehen das geringste Engagement in den sieben Reformprojekten aufweisen, was die Hypothese H7b bestätigt. So findet man an *Schulen mit geringstem / keinem Engagement* deutlich mehr sich schonende Lehrpersonen, etwa gleich viele ‚unauffällige‘ Lehrpersonen, etwa gleich viele erschöpfte Lehrpersonen, sowie deutlich weniger überengagierte Lehrpersonen im Vergleich mit der Gesamtstichprobe.

Dass an engagierten Schulen, überdurchschnittlich viele gesunde und engagierte Lehrpersonen arbeiten (H7a), kann jedoch nicht bestätigt werden, da an engagierten Schulen deutlich mehr überengagierte Lehrpersonen arbeiten als in der Gesamtstichprobe. So findet man an *Schulen mit höchstem Engagement* deutlich weniger sich schonende Lehrpersonen, deutlich weniger ‚unauffällige‘ Lehrpersonen, deutlich mehr erschöpfte Lehrpersonen sowie deutlich mehr überengagierte Lehrpersonen als in der Gesamtstichprobe. Dies lässt den Schluss zu, dass an Schulen mit einem hohen reformerischen Engagement vermehrt Lehrpersonen mit hohen Werten Emotionaler Erschöpfung zu finden sind. Dies ist auch nicht überraschend, da der mit Schulentwicklung verbundene zusätzliche Aufwand belastend ist und bei fehlenden Ressourcen oder überhöhtem Engagement zu burnoutrelevanten Merkmalen wie Emotionaler Erschöpfung führen kann.

Im nächsten Kapitel werden daher Merkmale der Tätigkeit sowie ausgewählte Arbeitsbedingungen mit den Engagement-Typen in Zusammenhang gebracht.

## 5.8 Merkmale der Tätigkeit und Arbeitsbedingungen im Zusammenhang mit dem Auftreten der vier Engagement-Typen

Um die Lehrpersonen der vier Engagement-Typen hinsichtlich der von ihnen wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen zu vergleichen, wurden H-Tests nach Kruskal-Wallis mit anschliessenden U-Tests nach Man-Whitney berechnet.

### 5.8.1 Belastungen nach Engagement-Typ

In Tabelle 23 sind die Mittelwerte für die verschiedenen Belastungsfaktoren für jeden Engagement-Typ sowie die Ergebnisse der Signifikanztests aufgeführt.



Tabelle 23: Belastungen nach Engagement-Typ (n=736)

	Cluster 1: Scho- nung (n=148)	Cluster 2: 'Unauf- fällige' (n=376)	Cluster 3: Er- schöp- fung (n=74)	Cluster 4: Über- enga- gement (n=138)	X <sup>2</sup>	df	p	U-Tests
Belastung durch Pri- märaufgabe	2.03 (0.65)	2.51 (0.79)	3.13 (0.77)	3.07 (0.74)	141.7	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3
Belastung durch Sekun- däraufgabe	2.29 (0.85)	2.71 (0.81)	3.38 (0.70)	3.22 (0.85)	118.8	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3
Belastung durch Terti- äraufgabe	2.17 (0.87)	2.66 (0.83)	3.14 (0.76)	3.14 (0.77)	99.6	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3
Qualitative Überforderung	1.90 (0.67)	2.40 (0.77)	3.02 (0.78)	2.63 (0.76)	109.0	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3, 3/4
Quantitative Überforde- rung: Unterricht und unter- richtsbezogene Aufgaben	2.09 (0.66)	2.53 (0.70)	3.04 (0.55)	3.13 (0.76)	152.1	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3
Gesamtbelastung Summe	52.71 (16.80)	64.84 (16.19)	81.99 (13.94)	78.20 (14.61)	196.6	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern, X<sup>2</sup> = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau, U-Tests = signifikante Gruppenunterschiede

Die verschiedenen Engagement-Typen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer erlebten Belastung. Für alle Belastungsfaktoren ergeben sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den Typen (p= .000). Lehrpersonen des Typs *Schonung* nehmen alle Belastungsfaktoren als am wenigsten belastend wahr. Die U-Tests zeigen, dass sich Lehrpersonen des Typs *Schonung* signifikant weniger belastet fühlen als alle anderen Lehrpersonen. *Erschöpfte* Lehrpersonen fühlen sich mit Ausnahme der quantitativen Überforderung als am höchsten belastet. Die höchste quantitative Überforderung nehmen Lehrpersonen des Typs *Überengagement* wahr. Erschöpfte Lehrpersonen fühlen sich signifikant höher qualitativ überfordert als alle anderen Typen.

Lehrpersonen des Typs *Überengagement* nehmen nebst der höchsten quantitativen Überforderung durchgehend fast gleich hohe Belastungen wahr wie erschöpfte Lehrpersonen. Einzig die wahrgenommene qualitative Überforderung wird von überengagierten Lehrpersonen signifikant geringer eingestuft als von erschöpften Lehrpersonen.

Der Vergleich der aus den verschiedenen Aufgaben resultierenden Belastung zeigt, dass die *Belastung durch Sekundäraufgaben* (unterrichtsbezogene Aufgaben wie Beratung, Beurteilung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern) von allen Engagement-Typen als am höchsten eingestuft wird.

Im Folgenden werden die wahrgenommen Ressourcen je nach Engagement-Typ miteinander verglichen.

### 5.8.2 Ressourcen nach Engagement-Typ

In Tabelle 24 sind die Mittelwerte für die verschiedenen Ressourcen für jeden Engagement-Typ sowie die Ergebnisse der Signifikanztests aufgeführt.

Tabelle 24: Ressourcen nach Engagement-Typ (n=736)

	Cluster 1: Scho- nung (n=148)	Cluster 2: 'Unauf- fällige' (n=376)	Cluster 3: Er- schöp- fung (n=74)	Cluster 4: Über- enga- gement (n=138)	$X^2$	df	p	U-Tests
Tätigkeitsspielraum	4.06 (0.60)	3.98 (0.49)	3.56 (0.55)	3.99 (0.53)	42.9	3	.000	1/3, 2/3, 3/4
Aufgabenvielfalt und Ent- wicklungsmöglichkeiten	3.42 (0.76)	3.39 (0.62)	2.95 (0.58)	3.32 (0.72)	30.5	3	.000	1/3, 2/3, 3/4
Partizipationsmöglichkei- ten	3.61 (0.94)	3.36 (0.78)	2.91 (0.78)	3.20 (0.81)	41.1	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3, 3/4
Soziales Klima	4.26 (0.53)	4.11 (0.56)	3.69 (0.71)	3.93 (0.64)	44.3	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3, 3/4
Gratifikation: Anerkennung	3.72 (0.71)	3.44 (0.72)	2.79 (0.61)	3.12 (0.78)	91.4	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3, 3/4
Vorgesetztenverhalten	4.31 (0.78)	4.09 (0.87)	3.54 (1.03)	3.82 (0.92)	46.2	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3
kollektive Selbstwirksam- keit	4.10 (0.70)	3.87 (0.67)	3.30 (0.78)	3.73 (0.71)	63.5	3	.000	1/2, 1/3, 1/4, 2/3, 3/4
Unterstützung durch Kol- leginnen und Kollegen	3.29 (1.09)	3.43 (0.91)	3.21 (0.87)	3.25 (0.87)	8.2	3	.042	2/3
Unterstützung durch die Schulleitung	3.10 (1.17)	3.04 (0.97)	2.81 (0.83)	2.99 (0.92)	7.1	3	.067	

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern,  $X^2$  = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau, U-Tests = signifikante Gruppenunterschiede

Auch bezüglich der wahrgenommenen Ressourcen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Engagement-Typen. Für fast alle einbezogenen Ressourcen finden sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den Typen ( $p = .000$ ). Einzig in der Wahrnehmung der Unterstützung durch die Schulleitung unterscheiden sich die Engagement-Typen nicht signifikant voneinander.

Lehrpersonen des Typs *Schonung* nehmen in fast allen Ressourcenbereichen die höchsten Ressourcen wahr. Einzig die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen wird etwas geringer eingestuft als von unauffälligen Lehrpersonen. Die U-Tests zeigen, dass Lehrpersonen des Typs *Schonung* signifikant höhere Partizipationsmöglichkeiten, ein signifikant besseres soziales Klima, signifikant mehr Anerkennung, ein signifikant besseres Vorgesetztenverhalten und eine signifikant höhere kollektive Selbstwirksamkeit wahrnehmen als alle anderen Typen. *Erschöpfte* Lehrpersonen nehmen die geringsten Ressourcen wahr. Den Ergebnissen der U-Tests kann entnommen werden, dass erschöpfte Lehrpersonen signifikant weni-

ger Tätigkeitsspielraum, Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten, Partizipationsmöglichkeiten, sowie ein schlechteres soziales Klima, weniger Anerkennung und eine geringere kollektive Selbstwirksamkeit wahrnehmen als die anderen Engagement-Typen. Die Unterstützung durch *Kolleginnen und Kollegen* wird von erschöpften Lehrpersonen signifikant tiefer eingestuft als von unauffälligen Lehrpersonen. Lehrpersonen des Typs *unauffällig* nehmen ein mittleres bis hohes Mass an Ressourcen, die höchste Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, sowie signifikant mehr Ressourcen wahr als erschöpfte Lehrpersonen. Lehrpersonen des Typs *Überengagement* nehmen ein mittleres Mass an Ressourcen wahr, zwar signifikant weniger als Lehrpersonen des Typs *Schonung*, aber signifikant mehr Entlastung als Lehrpersonen des Typs *Erschöpfung*.

### 5.8.3 Zusammenfassung und Diskussion

Die Hypothese H8a, wonach sich *erschöpfte* Lehrpersonen stärker belastet fühlen als alle anderen Engagement-Typen, kann mit Ausnahme der quantitativen Überforderung bestätigt werden. Dies ist auch nicht erstaunlich, wenn man bedenkt, dass sie sich überdurchschnittlich stark engagieren und die vergleichsweise höchsten Arbeitszeiten für schülerinnen- und schülerbezogene Aufgaben einsetzen (Abschnitt 5.3.1). Dieses Ergebnis bestätigt die Ergebnisse von Schaarschmidt und Kollegen (Schaarschmidt & Fischer, 2001, S.69ff.; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999), welche besagen, dass Lehrpersonen mit dem Risikomuster B (Burnout) ausgewählte Arbeitsbedingungen, die von allen Lehrpersonen als äusserst belastend wahrgenommen werden, als am stärksten belastend wahrnehmen. Lehrpersonen des Typs *Überengagement* fühlen sich am stärksten quantitativ überfordert, was aufgrund ihres hohen Engagements und des höchsten durchschnittlichen Anstellungsgrades gut nachvollziehbar ist. Sie nehmen nebst der höchsten quantitativen Überforderung durchgehend fast gleich hohe Belastungen wahr wie erschöpfte Lehrpersonen. Einzig die wahrgenommene qualitative Überforderung wird von überengagierten Lehrpersonen als signifikant geringer eingestuft als von erschöpften Lehrpersonen, aber immer noch höher als von den anderen Engagement-Typen. Demnach kann auch der Aspekt der Hypothese, dass überengagierte Lehrpersonen sich ebenfalls stark belastet fühlen, angenommen werden. Auch kann gezeigt werden, dass sich Lehrpersonen des Typs *Schonung* signifikant weniger belastet fühlen als alle anderen Lehrpersonen und unauffällige Lehrpersonen eine geringe bis mittlere Belastung wahrnehmen. Der Vergleich der Belastungsindikatoren zeigt, dass die *Belastung durch Sekundäraufgaben* (unterrichts- und schülerinnen-/schülerbezogene Aufgaben wie Beratung, Beurteilung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern) von allen Engagement-Typen als am höchsten eingestuft wird, was anderen gängigen Erkenntnissen widerspricht (Schaarschmidt & Fischer, 2001, S.69ff.; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999; Ulich et al. 2002, 2003). Die Autoren kommen nämlich zum Schluss, dass Primäraufgaben

wie das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schülern, die Klassenstärke und die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden von allen Lehrpersonen als vorrangig belastend erlebt werden. Dazu ist jedoch anzumerken, dass die Belastung durch das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler als Einzelitem auch in der vorliegenden Arbeit die grösste Belastung darstellt, was durch die Bildung von Faktoren jedoch aufgehoben wird (siehe Anhang E3).

Bezüglich der wahrgenommenen *Ressourcen* konnte gezeigt werden, dass *erschöpfte* Lehrpersonen tendenziell weniger Ressourcen wahrnehmen als die anderen Engagement-Typen, womit ein Teilaspekt der Hypothese H8b angenommen werden kann. Den Ergebnissen der U-Tests kann entnommen werden, dass erschöpfte Lehrpersonen signifikant weniger Tätigkeitsspielraum, Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten, Partizipationsmöglichkeiten, sowie ein schlechteres soziales Klima, weniger Anerkennung und eine geringere kollektive Selbstwirksamkeit wahrnehmen als die anderen Engagement-Typen. Die Vermutung, dass Lehrpersonen mit einer *Schonhaltung* ein mittleres Mass an Ressourcen wahrnehmen, kann nicht bestätigt werden. Es zeigt sich, dass sie die Ressourcen mit Ausnahme der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen als am höchsten einschätzen. Den U-Tests kann entnommen werden, dass Lehrpersonen des Typs Schonung signifikant mehr Partizipationsmöglichkeiten, ein besseres soziales Klima, mehr Anerkennung, ein positiveres Vorgesetztenverhalten und eine höhere kollektive Selbstwirksamkeit wahrnehmen als alle anderen Engagement-Typen. Dieses Ergebnis erstaunt, da Schonung als gelungene Bewältigungsstrategie vor allem mit psychischer Entlastung oder angepasster Stressbewältigung (Masenbach, 2000; Schmitz & Voreck, 2011) in Verbindung gebracht wurde und nicht mit wahrgenommenen Ressourcen. Einzig die etwas geringere wahrgenommene Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen verwundert nicht, da soziale Isolierung als eine mögliche ‚Nebenwirkung‘ des Schonverhaltens auftreten kann (Schmitz & Voreck, 2011). Dass *über-engagierte* Lehrpersonen die höchsten Ressourcen wahrnehmen, da u.a. eine hohe soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzte als hauptsächliche Erklärung für Engagement gelten (Schaufeli & Bakker, 2004), muss verworfen werden. Lehrpersonen des Typs Überengagement nehmen ein mittleres Mass an Ressourcen wahr, zwar signifikant weniger als Lehrpersonen des Typs Schonung, aber signifikant mehr Entlastung als Lehrpersonen des Typs Erschöpfung. Lehrpersonen des Typs *unauffällig* nehmen die höchste Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen wahr und Lehrpersonen des Typs Schonung die höchste Unterstützung durch die Schulleitung, was der Theorie von Schaufeli und Bakker (2004) widerspricht. Allgemein kann nicht bestätigt werden, dass hohe wahrgenommene Ressourcen mit hohem Engagement einhergehen.

Auch Schaarschmidt und Fischer (2001, S.72ff.) haben verschiedene entlastende Faktoren innerhalb des Lehrberufs mit den individuellen Bewältigungsmustern in Verbindung gesetzt, wobei sie ebenfalls verallgemeinerbare Tendenzen feststellen konnten. Sie kommen zum Schluss, dass Aussprachemöglichkeiten mit einem nahestehenden Menschen, die Möglichkeit zur Entspannung sowie das soziale Klima an der Schule als am stärksten entlastend eingestuft werden. Das soziale Klima wurde auch in der vorliegenden Arbeit erfragt, wobei sich das soziale Klima dicht gefolgt vom Vorgesetztenverhalten als am stärksten entlastend herausstellt (siehe Anhang E und F). Nach Schaarschmidt und Fischer zeichnen sich Lehrpersonen mit den Risikomustern A und B durch eingeschränkte Möglichkeiten des Erlebens von Entlastung im schulischen und privaten Bereich aus. Dieses Ergebnis kann durch die vorliegenden Ergebnisse nur teilweise bestätigt werden. So nehmen Lehrpersonen des Typs Erschöpfung zwar tendenziell weniger Ressourcen wahr als die anderen Typen, Lehrpersonen des Typs Überengagement nehmen aber bezüglich fast aller abgefragten Ressourcen signifikant höhere Entlastung wahr als Lehrpersonen des Typs Erschöpfung. Dies könnte auch damit erklärt werden, dass emotional erschöpfte Menschen nicht mehr in der Lage sind objektiv vorhandene Ressourcen wahrzunehmen. Ein weiterer Unterschied zu den Ergebnissen von Schaarschmidt und Fischer ist, dass nicht Lehrpersonen des Muster G (was in der vorliegenden Arbeit dem Typ Unauffällig entspricht) durchgängig die günstigsten Werte vorweisen, sondern Lehrpersonen mit dem Muster S (Schonung). Schaarschmidt und Fischer (2001, S.72ff.) schreiben lediglich, dass Lehrpersonen mit dem Muster S die Möglichkeiten zur Entspannung in der Freizeit und zum privaten Ausgleich am stärksten nutzen. Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen aber darauf hin, dass die erlebte Entlastung von Lehrpersonen des Typs Schonung viel weiter darüber hinausreicht.

Um die Zusammenhänge zwischen Belastungen und Ressourcen und den Prädiktoren der Engagement-Typen zu prüfen, wird anschliessend das unter Abschnitt 3.2 vorgestellte Arbeitsmodell anhand von Korrelations- und Pfadanalysen überprüft.

## 5.9 Überprüfung der postulierten Zusammenhänge

### 5.9.1 Zusammenhänge zwischen Komponenten des Arbeitsmodells

Um die Zusammenhänge zwischen den Skalen des Arbeitsmodells (Abbildung 8) aufzuzeigen, wurden nicht parametrische Korrelationen (nach Spearman) gerechnet.

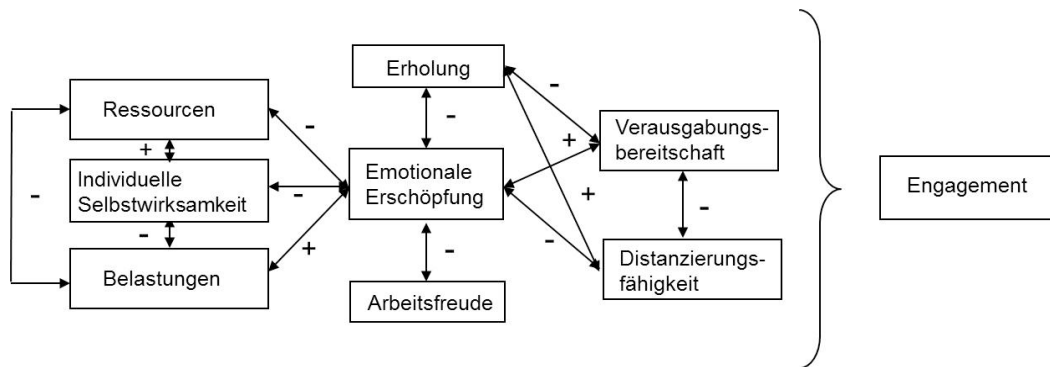


Abbildung 8: Arbeitsmodell zu den postulierten Zusammenhängen

Ressourcen wurden wie in Tabelle 3 bereits aufgeführt, mittels folgender Variablen und Konstrukte erfasst: Tätigkeitsspielraum, Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten, Partizipationsmöglichkeiten, soziales Klima, Anerkennung, Vorgesetztenverhalten, kollektive Selbstwirksamkeit, Unterstützung durch die Schulleitung und Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen. Belastungen wurden wie in Tabelle 3 bereits aufgeführt, mittels folgender Variablen und Konstrukte erfasst: Belastung durch Primär-, Sekundär- und Tertiäraufgaben, Belastungen durch Neuerungen, Belastung durch die Koordination von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen, Belastung durch die Anzahl Pflichtlektionen, Gesamtbelastung, qualitative Überforderung und quantitative Überforderung.

Da die vorliegende Stichprobe vergleichsweise gross ist und die Zusammenhänge schnell signifikant werden, interessieren bei der Interpretation der Ergebnisse vor allem die Zusammenhangsmuster, die Stärke der Korrelationen und ob die Muster den theoretischen Annahmen entsprechen. In Anhang L sind die Ergebnisse der bivariaten, nicht parametrischen Korrelationen aufgeführt.

Die verschiedenen *Ressourcenaspekte* korrelieren unterschiedlich stark ( $r_s=.09$  bis  $.58$ ). Der Tätigkeitsspielraum und die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen weisen den geringsten, vernachlässigbaren Zusammenhang auf ( $r_s=.09$ ). Besonders stark sind die Zusammenhänge zwischen Unterstützung durch die Schulleitung und Vorgesetztenverhalten ( $r_s=.45$ ), Vorgesetztenverhalten und Partizipationsmöglichkeiten ( $r_s=.58$ ), Vorgesetztenverhalten und sozialem Klima ( $r_s=.55$ ), Vorgesetztenverhalten und Anerkennung ( $r_s=.47$ ), Anerkennung und sozialem Klima ( $r_s=.42$ ), Partizipationsmöglichkeiten und sozialem Klima ( $r_s=.50$ ), Partizipationsmöglichkeiten und Anerkennung ( $r_s=.44$ ), kollektiver Selbstwirksamkeit und sozialem Klima ( $r_s=.52$ ), kollektiver Selbstwirksamkeit und Partizipationsmöglichkeiten ( $r_s=.46$ ).

Die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen *Belastungsaspekten* sind insgesamt schwach bis stark positiv ( $r_s=.16$  bis  $.77$ ). Vor allem die Gesamtbelastung und die wahrgen-

nommene Belastung durch die Primär-, Sekundär- und Tertiäraufgaben korreliert hoch mit den meisten anderen Belastungsindikatoren.

*Belastungen und Ressourcen* sind erwartungsgemäss negativ korreliert, wobei jedoch nicht alle Koeffizienten einen korrelativen Zusammenhang haben und die gefundenen Zusammenhänge grösstenteils relativ schwach sind. Einzig der Zusammenhang zwischen der Gesamtbelastung und den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten, dem sozialen Klima, der Anerkennung, dem Vorgesetztenverhalten und der kollektiven Selbstwirksamkeit sowie zwischen quantitativer Überforderung und Anerkennung weisen einen stärkeren Zusammenhang auf.

Bei den *Prädiktoren der Engagement-Typen* korrelieren Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit erwartungsgemäss am höchsten ( $r_s = -.56$ ). Erholung korreliert ebenfalls relativ stark negativ mit Verausgabungsbereitschaft ( $r_s = -.46$ ) und relativ stark positiv mit Distanzierungsfähigkeit ( $r_s = .43$ ). Emotionale Erschöpfung korreliert positiv mit Verausgabungsbereitschaft ( $r_s = .39$ ), negativ mit Distanzierungsfähigkeit ( $r_s = -.47$ ) sowie stark negativ mit Erholung ( $r_s = -.51$ ). Arbeitsfreude hingegen weist keinen Zusammenhang auf mit Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit ( $r_s = -.02$  respektive  $.04$ ), sie korreliert schwach positiv mit Erholung ( $r_s = .24$ ) und relativ stark negativ mit emotionaler Erschöpfung ( $r_s = -.41$ ). Individuelle Selbstwirksamkeit wiederum korreliert ebenfalls schwach positiv mit Erholung ( $r_s = .24$ ), relativ stark negativ mit emotionaler Erschöpfung ( $r_s = -.45$ ), sowie positiv mit Arbeitsfreude ( $r_s = .36$ ).

Inwiefern die Prädiktoren der Engagement-Typen mit den Ressourcen und Belastungen korrelieren, kann dem unteren Teil der Tabelle in Anhang L entnommen werden. Ein erster Überblick zeigt, dass die Prädiktoren vor allem mit den Belastungsaspekten in vielfältigen, vergleichsweise starken korrelativen Zusammenhängen stehen. So korreliert *Verausgabungsbereitschaft* mittelmässig stark positiv mit der Belastung durch Primäraufgaben ( $r_s = .30$ ), der Belastung durch Tertiäraufgaben ( $r_s = .32$ ), der Gesamtbelastung ( $r_s = .38$ ) sowie der quantitativen Überforderung ( $r_s = .32$ ). Die *Distanzierungsfähigkeit* korreliert mittelmässig stark negativ mit der Belastung durch Primäraufgaben ( $r_s = -.30$ ) und der Gesamtbelastung ( $r_s = -.36$ ). *Erholung* weist einen relativ starken negativen Zusammenhang auf mit der Belastung durch Primäraufgaben ( $r_s = -.36$ ), der Belastung durch Tertiäraufgaben ( $r_s = -.34$ ), der Belastung durch die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen ( $r_s = -.30$ ), der Belastung durch die Anzahl Pflichtlektionen ( $r_s = -.33$ ), der Gesamtbelastung ( $r_s = -.44$ ) und der quantitativen Überforderung ( $r_s = -.36$ ), das heisst einem Grossteil der erfragten Belastungsaspekte. Einzig die *Emotionale Erschöpfung* weist noch stärkere Zusammenhänge mit den erfragten Belastungsaspekten auf, was den Ergebnissen von Wülser (2008) ent-



spricht, welcher in einer umfassenden Mehrgruppenanalyse (Lehrpersonen, Ärztinnen und Ärzte) nachweisen konnte, dass sich die stabilsten Zusammenhänge zwischen Belastungsfaktoren (v.a. quantitative Überforderung) und der Emotionalen Erschöpfung zeigen. So korreliert Emotionale Erschöpfung stark positiv mit der Belastung durch Primäraufgaben ( $r_s=.48$ ), der Belastung durch Sekundäraufgaben ( $r_s=.49$ ), der Belastung durch Tertiäraufgaben ( $r_s=.39$ ), der Belastung durch die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen ( $r_s=.34$ ), der Belastung durch die Anzahl Pflichtlektionen ( $r_s=.36$ ), der Gesamtbelastung ( $r_s=.57$ ), der qualitativen Überforderung ( $r_s=.45$ ) und der quantitativen Überforderung ( $r_s=.50$ ). *Arbeitsfreude* korreliert negativ mit den Belastungsfaktoren, mittelmässig negativ mit der Gesamtbelastung ( $r_s=-.32$ ) und der qualitativen Überforderung ( $r_s=-.30$ ). Die *individuelle Selbstwirksamkeit* korreliert mittelmässig stark mit der Belastung durch Sekundäraufgaben ( $r_s=-.31$ ), der Gesamtbelastung ( $r_s=-.34$ ) sowie der qualitativen Überforderung ( $r_s=-.34$ ).

Bei den Ressourcenaspekten korreliert *Arbeitsfreude* positiv mit Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten ( $r_s=.30$ ), Anerkennung ( $r_s=.38$ ) und kollektiver Selbstwirksamkeit ( $r_s=.36$ ). *Emotionale Erschöpfung* korreliert negativ mit Anerkennung ( $r_s=-.32$ ) und kollektiver Selbstwirksamkeit ( $r_s=-.32$ ). *Individuelle Selbstwirksamkeit* korreliert positiv mit kollektiver Selbstwirksamkeit ( $r_s=.30$ ).

## 5.9.2 Zusammenfassung und Diskussion

Die aufgeführten Zusammenhänge zeigen auf, in welcher Beziehung die in dieser Arbeit eingesetzten Skalen und Prädiktoren für gesundes Engagement stehen und wo erste Ansatzpunkte zur Förderung eines gesunden Engagements zu finden sind, wobei die erwarteten Zusammenhänge bestätigt und noch einige zusätzliche bedeutsame Zusammenhänge aufgezeigt werden konnten (siehe Abbildung 9).

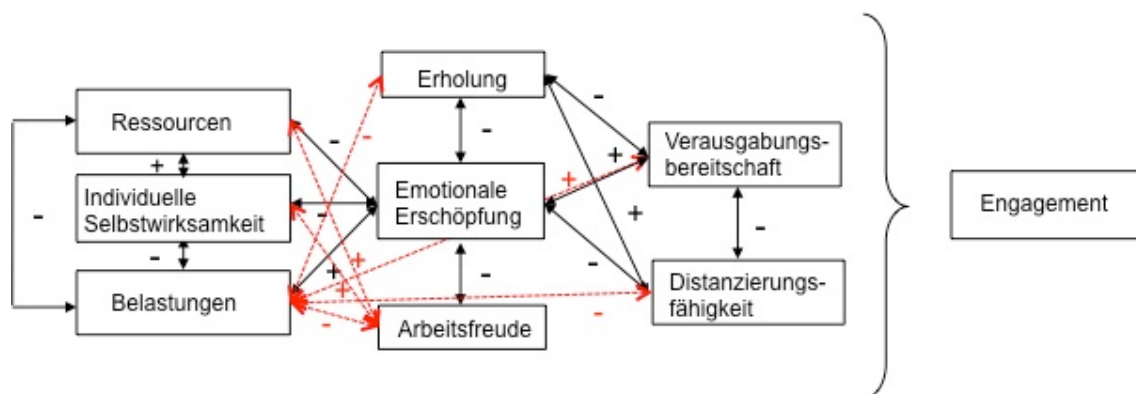


Abbildung 9: Bestätigte sowie weitere bedeutsame Zusammenhänge ( $r > .3$ ) (gestrichelt)

Deutlich wird die wichtige Rolle der Schulleitung, welche durch ihr Vorgesetztenverhalten einen bedeutsamen Einfluss auf die Partizipationsmöglichkeiten, das soziale Klima, die Anerkennung und die kollektive Selbstwirksamkeit nimmt und eine wichtige Quelle von Unterstützung darstellt (siehe auch Sarros & Sarros, 1992; van Dick et al., 1999; Buholzer, 2000; Brouwers, Evers & Tomic, 2001). Die genannten organisationalen und sozialen Ressourcen weisen einen stark negativen Zusammenhang mit der Gesamtbelastung auf, welche wiederum stark mit Emotionaler Erschöpfung korreliert. Eine Stärkung der Schulleitungen könnte somit zu einer wesentlichen Reduktion von Belastungen sowie Emotionaler Erschöpfung führen. Bei den Zusammenhängen der Prädiktoren der Engagement-Typen wird deutlich, wie wichtig Distanzierungsfähigkeit für eine angemessene Erholung und geringere Emotionale Erschöpfung ist. Erholung ist ebenfalls stark negativ mit Emotionaler Erschöpfung korreliert, was auf einen sich verstärkenden Wirkmechanismus hinweist. Eine angemessene Distanzierungsfähigkeit und Erholung wie auch die Stärkung der individuellen Selbstwirksamkeit sind somit zentral in der Reduktion burnoutrelevanter Merkmale wie Emotionaler Erschöpfung, was auch vielfach belegt werden konnte (u.a. Schwarzer & Schmitz, 1999; Brouwers & Tomic, 2000). So konnten beispielsweise Schwarzer und Hallum (2008) nachweisen, dass Lehrerselbstwirksamkeit die Wirkung von Stress auf Burnout mediiert. Hohe Emotionale Erschöpfung kann mit geringer Arbeitsfreude in Zusammenhang gebracht werden, wobei Arbeitsfreude einen relativ starken Zusammenhang mit hohen Ressourcen (Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten, Anerkennung und kollektiver Selbstwirksamkeit) und geringen Belastungen aufweist. Belastungen weisen des Weiteren relativ starke Zusammenhänge mit Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit auf. Ressourcen hingegen weisen keine bedeutsamen Zusammenhänge mit Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit auf, was den Erkenntnissen von Schaufeli und Bakker (2004) widerspricht, die besagen, dass hohe Ressourcen mit hohem Engagement einhergehen.

Das in Abbildung 9 aufgezeigte Modell wird im Folgenden anhand von Pfadanalysen überprüft.

### 5.9.3 Ergänzende Pfadanalysen

Mittels Pfadanalysen kann geprüft werden, ob ein Modell mit den erhobenen empirischen Daten übereinstimmt und wie gross die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten sind. Der Vorteil ist, dass umfassende Theorien als Ganzes überprüft werden können, wobei auch die Messfehler berücksichtigt werden (Backhaus et al., 2011). Pfadanalysen dürfen streng genommen jedoch nur bei intervallskalierten und multinormalverteilten Daten angewendet werden. Im Bereich der Erziehungswissenschaften und auch in Teilbereichen der Psycholo-

gie gehört der Einsatz von Pfadanalysen jedoch zur Forschungstradition und Analysen werden auch unter Verletzung der statistischen Voraussetzungen durchgeführt und publiziert.

Da die genannten Voraussetzungen bei den vorliegenden Daten nicht erfüllt sind, ist bei der Interpretation der vorliegenden Auswertungen Vorsicht geboten. So können gewisse Instabilitäten bei der Überprüfung des Modells u.a. auf Verletzungen der Multinormalverteilungsannahme zurückgeführt werden.

Zur Überprüfung des aufgrund von theoretischen Überlegungen und Ergebnissen der Korrelationsanalysen aufgestellten Modells wurden Skalen verwendet (Abbildung 9). Es wird davon ausgegangen, dass die latenten und manifesten Variablen identisch sind. Die Messmodelle wurden aufgrund der hohen Komplexität des Modells nicht in die weiteren Analysen einbezogen.

Die Qualität der Skalen wurde bereits überprüft (siehe Anhang E). Es zeigte sich, dass nur die Skala ‚Gesamtbelastung‘ als normalverteilt bezeichnet werden kann (siehe Anhang F). Die anderen verwendeten Skalen weichen von einer Normalverteilung ab.

Wie in Abschnitt 4.5.2 erwähnt wurde, sollte auch die Dimensionalität von Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit nochmals kritisch überprüft werden. So legen die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse nahe, dass Veränderungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit ein und denselben Faktor erfassen, welchen man mit einer gesunden Balance respektive einem gesunden Engagement gleichsetzen könnte (siehe Anhang G). Dies widerspricht den Ergebnissen von Schaarschmidt und Fischer (1997 und 2001), welche das Instrument AVE-M mit den Skalen konstruiert und vielfach repliziert haben. Sie gehen seit jeher von zwei separaten Konstrukten aus. Validierungsstudien wie diejenige von van Dick und Wagner (2001) replizierten die Faktoren mit Ausnahme einiger Items. Da in der vorliegenden Arbeit jedoch gekürzte Skalen verwendet wurden, könnten die ursprünglichen zweidimensionalen Skalen dadurch inhaltlich so verändert worden sein, dass ein eindimensionales Konstrukt daraus resultierte. So ergibt eine Überprüfung mittels explorativen Faktorenanalysen anhand der Daten aus Befragungen bei Lehrpersonen im Kanton Basel (Ulich et al., 2002, n=1548) und im Kanton Thurgau (Ulich et al., 2003, n=1449; Trachsler et al., 2006, n=1449) mit ungekürzten Skalen ebenfalls zwei separate Konstrukte und mit gekürzten Skalen dasselbe eindimensionale Konstrukt (Anhang G).

Die Überprüfung mittels konfirmatorischer Faktoranalyse zeigt jedoch, dass zwei korrelierte Faktoren besser zu den Daten passen (Tabelle 25, Erklärung der Fit-Indikatoren siehe unten).

Tabelle 25: Fit-Werte für die konfirmatorische Faktorenanalyse (n=746)

	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	90% Konfidenzintervall RMSEA	CFI
einfaktoriell	938.27	9	104.25	.372	.352 - .393	.26
zweifaktoriell	28.80	8	3.60	.059	.037 - .083	.98
Nullmodell	1279.57	21	60.93	.284	.271 - .297	.00

Anmerkungen: RMSEA Root Mean Square Error of Approximation; CFI Comparative Fit Index

Als exogene Variablen wurden diejenigen Ressourcen und Belastungen ausgewählt, welche nachweislich in einem starken korrelativen Zusammenhang mit den endogenen Variablen stehen (siehe Korrelationstabelle, Anhang L). Zwischen den exogenen Variablen wurde von einem korrelativen Zusammenhang ausgegangen. Die nicht gerichteten Zusammenhänge werden mittels Doppelpfeilen symbolisiert (siehe Abbildung 10).

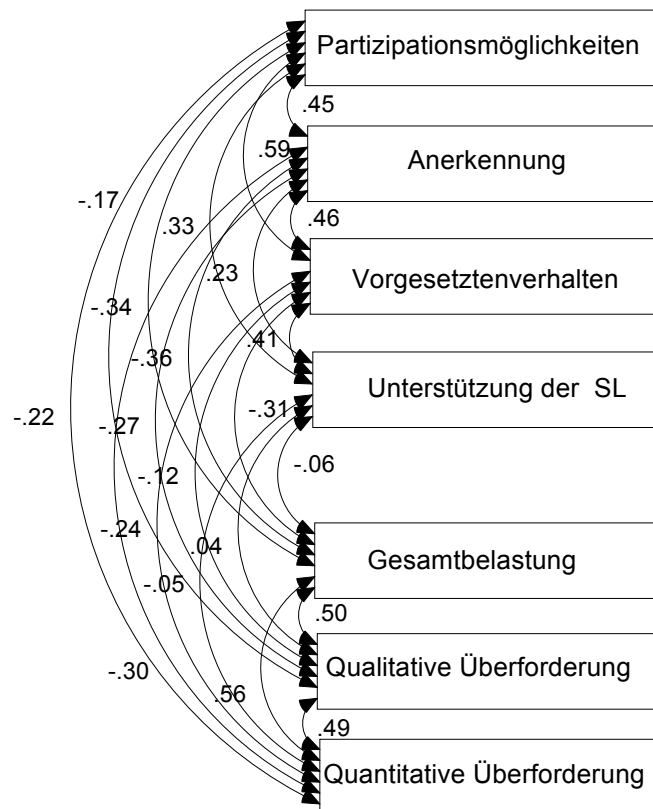


Abbildung 10: Korrelative Zusammenhänge zwischen den exogenen Variablen (n=746)

Zwischen den endogenen Variablen wurden in einem ersten Schritt ebenfalls nur korrelative Zusammenhänge eingezeichnet. Nachdem alle möglichen korrelativen Verbindungen eingezeichnet und berechnet waren, wurden die nicht signifikanten Pfade herausgelöscht, wodurch sich folgendes Bild ergab, welches die im Arbeitsmodell postulierten Zusammenhänge bestätigt (Abbildung 11).

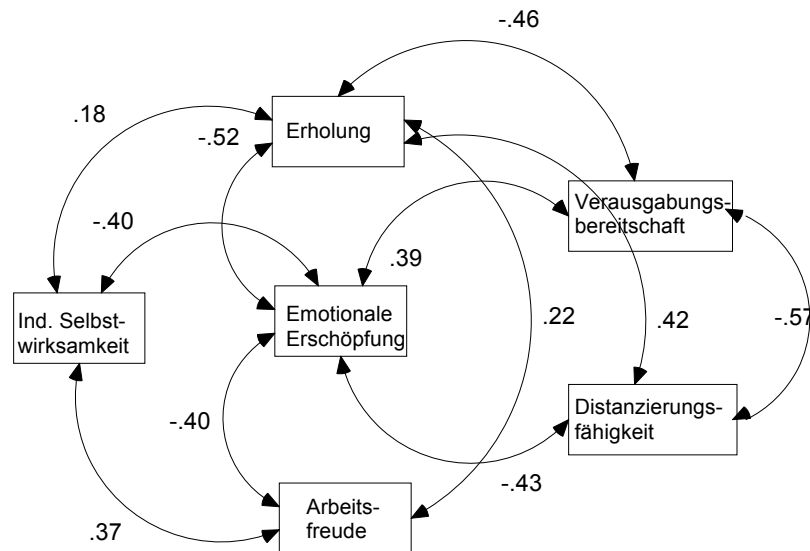


Abbildung 11: Korrelative Zusammenhänge zwischen den endogenen Variablen – nur signifikante Pfade (n=746)

In einem weiteren Schritt wurden beide Teilmodelle zusammengefügt, um zu prüfen, ob das postulierte Modell mit den vorliegenden Daten übereinstimmt. Dabei wurden gerichtete Zusammenhänge zwischen den exogenen und den endogenen Variablen eingefügt. Weiter wurden gerichtete Zusammenhänge zwischen individueller Selbstwirksamkeit und Emotionaler Erschöpfung, Erholung und Emotionaler Erschöpfung, Arbeitsfreude und Emotionaler Erschöpfung, Distanzierungsfähigkeit und Emotionaler Erschöpfung, sowie zwischen Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit postuliert. Fehlende Werte wurden durch die jeweiligen Mittelwerte der Items ersetzt und es wurden Rohdaten eingelesen. Für die Analysen wurde die Maximum-Likelihood-Methode als Schätzmethode gewählt. Als erstes wurde eine Zufallsstichprobe (n=203) gezogen, um das Modell zu prüfen. Zur Beurteilung der Modellgüte werden die von Hu und Bentler (1999) empfohlenen Fit-Indikatoren  $\chi^2$ ,  $\chi^2/\text{df}$ , RMSEA und SRMR sowie der CFI herbeigezogen:

$\chi^2$ : Vergleich der beobachteten Kovarianzmatrix mit der modellimplizierten Kovarianzmatrix, wobei die modellimplizierten Werte die Nullhypothese repräsentieren. Der Chi2-Indikator reagiert sensitiv auf die Stichprobengröße und verwirft das zu prüfende Modell insbesondere bei grossen Stichproben bereits bei sehr kleinen Abweichungen der beobachteten Daten vom postulierten Modell. Als erster Anhaltspunkt für den Modellfit kann jedoch das Verhältnis zwischen dem Chi-Quadrat-Wert und den Freiheitsgraden dienen. Faustregel:  $\chi^2/\text{df}$  sollte nicht grösser als 2 oder 3 sein (in der Literatur gibt es verschiedene Angaben). Bei grossen Datensätzen kann auch versucht werden zuerst kleinere Zufallsstichproben (n=200) zu ziehen, um die genannte Problematik abzuschwächen (Möser, 2007).

SRMR: Standardized Root Mean Square Residual, standardisiertes durchschnittliches Residuum zwischen der empirischen und der modellimplizierten Kovarianzmatrix, welches zwischen 0 und 1 liegt, kleine Werte sind gut, SRMR sollte unter .08 liegen (Hu & Bentler, 1999).

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, Werte zwischen 0 und 1, kleine Werte sind gut, RMSEA sollte unter .06 liegen (Hu & Bentler, 1999). Vorteil: Verteilungseigenschaften des Indikators sind bekannt, so dass ein Konfidenzintervall bestimmt werden kann. Liegt die obere Grenze des Konfidenzintervalls unter .06, so kann mit 90%-iger Sicherheit davon ausgegangen werden, dass das Modell auch bei einer anderen Stichprobe aus der gleichen Population einen guten Fit aufweisen würde.

CFI: Comparative Fit Index, Werte zwischen 0 und 1, grosse Werte sind gut, basiert auf dem Vergleich der Chi-Quadrat-Werte des spezifizierten Modells und des Nullmodells und sollte nach Hu und Bentler (1999) grösser als .95 sein.

Das erste Modell (Originalmodell) mit allen möglichen Pfaden wurde spezifiziert, indem alle nicht signifikanten Pfade entfernt wurden (Modell spezifiziert, siehe Abbildung 12). Die Fit-Werte für beide Modelle finden sich in Tabelle 26.

Tabelle 26: Fit-Werte für das Originalmodell und das spezifizierte Modell (n=203)

	$\chi^2$	df	p	Cmin/df	RMSEA	90% Konfidenzintervall RMSEA	SRMR	CFI
M <sub>original</sub>	58.89	24	.000	2.45	.085	.058 - .113	.050	.965
M <sub>spezifiziert</sub>	74.08	40	.001	1.85	.065	.041 - .088	.053	.966
Nullmodell	1087.58	78	.000	13.94	.253	.240 - .267		

Anmerkungen: RMSEA Root Mean Square Error of Approximation; SRMR Standardized Root Mean Square Residual; CFI Comparative Fit Index

Die Fit-Werte des spezifizierten Modells zeigen eine leichte Verbesserung des Modell-Fits. Alle Werte mit Ausnahme des RMSEA, welcher immer noch knapp unbefriedigend ist, sprechen für das spezifizierte Modell und es kann davon ausgegangen werden, dass das postulierte Modell die Daten in zufriedenstellendem Masse abbildet. Auffallend hoch ist der Anteil aufgeklärter Varianz in Emotionaler Erschöpfung (58%), Arbeitsfreude (31%) sowie Distanzierungsfähigkeit (40%). Der Modellfit mit anderen Zufallsstichproben ergibt jedoch schlechtere Werte als die oben aufgeführten. Diese Instabilität könnte, wie eingehend aufgeführt wurde, auf Verletzungen der Voraussetzungen zurückgeführt werden.

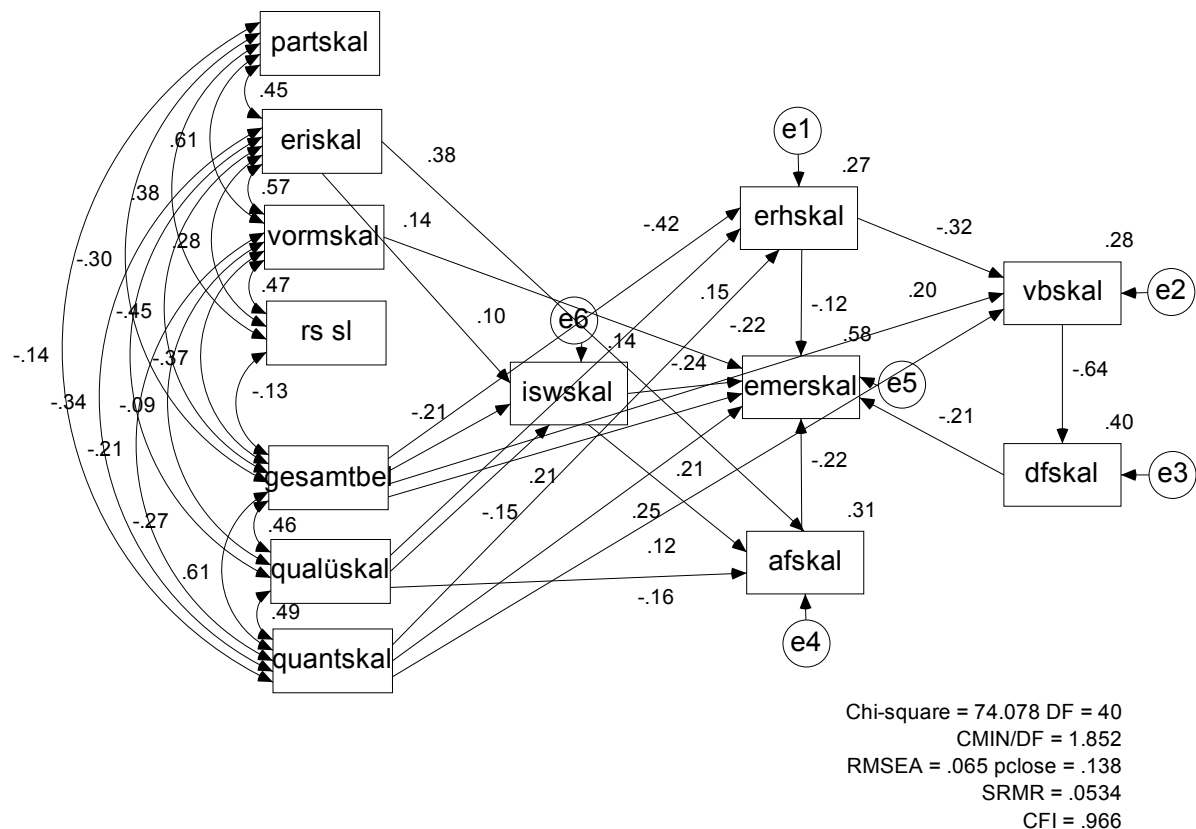


Abbildung 12: Spezifiziertes Modell (n=203)

Das spezifizierte Modell wurde im Rahmen einer Mehrgruppenanalyse, anhand der Gesamtstichprobe, für alle Engagement-Typen gleichzeitig überprüft. Die freie Schätzung der Parameter ergab folgende Fit-Werte (Tabelle 27):

Tabelle 27: Die Passung des spezifizierten Modells im Rahmen der Mehrgruppenanalyse (n=736)

	$\chi^2$	df	p	Cmin/df	RMSEA	90% Konfidenzintervall RMSEA	SRMR	CFI
M	316.83	116	.000	1.98	.037	.031 - .042	.073	.901

Anmerkungen: RMSEA Root Mean Square Error of Approximation; SRMR Standardized Root Mean Square Residual; CFI Comparative Fit Index

Mit Ausnahme des CFI ergeben sich gute Fit-Werte und es darf angenommen werden, dass das Modell die vorliegenden Daten in zufriedenstellendem Masse abbildet. Je nach Engagement-Typ zeigen sich aber nur ausgewählte signifikante Zusammenhänge. Bei der Mehrgruppenanalyse findet sich jedoch bei allen vier Typen ein starker und konsistenter Zusammenhang zwischen Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit (-.19 bis -.51). Je nach Engagement-Typ sind jedoch grösstenteils unterschiedliche Zusammenhänge von Bedeutung. Auf die Testung eines restringierten Modells (wobei angenommen wird, dass die Ausprägungen der interessierenden / ausgewählten Parameter über die Stichproben hinweg invariant sind) wurde verzichtet.



## 6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ziel dieser Arbeit war es, verschiedene Engagement-Typen zu eruieren, welche sich durch eine unterschiedliche Auseinandersetzung mit den alltäglichen Arbeitsanforderungen sowie bezüglich ihrer Arbeitsfreude und ihrer ‚Gesundheit‘ voneinander unterscheiden. Diese Engagement-Typen sollten anhand verschiedener Kriterien validiert und verglichen werden. Dabei wurde überprüft, ob sie sich durch ein unterschiedlich hohes Engagement in alltäglichen sowie in reformbezogenen Aufgaben, welches mittels verschiedener Engagement-Indices erhoben wurde, auszeichnen. Aus dem Zusammenhang der Engagement-Typen mit personenbezogenen Merkmalen, Schulmerkmalen und Arbeitsbedingungen sollten des Weiteren Ansatzpunkte für die Förderung eines ‚gesundes‘ Engagements abgeleitet werden. Aufgrund der sechs ausgewählten Dimensionen Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, individuelle Selbstwirksamkeit, Erholung, Emotionale Erschöpfung und Arbeitsfreude lassen sich wie postuliert vier Engagement-Typen bilden, welche wie folgt charakterisiert werden können:

*Typ Schonung (20.1%):* Lehrpersonen des Typs Schonung engagieren sich in einem geringen Masse und zeichnen sich durch die geringste Verausgabungsbereitschaft, grösste Distanzierungsfähigkeit, grösste Arbeitsfreude, grösste individuelle Selbstwirksamkeit, beste Erholung und geringste Emotionale Erschöpfung aus, was aus Gesundheitsperspektive oder auch aus der Perspektive der Lehrpersonen als das günstigste Muster bezeichnet werden kann. Lehrpersonen des Typs Schonung sind signifikant jünger als Lehrpersonen der anderen drei Engagement-Typen (Alter, Dienstalter, Jahre an der jetzigen Schule). Sie haben den tiefsten durchschnittlichen Anstellungsgrad (61%) und seltener die Funktion einer Klassenlehrperson inne, setzen hochsignifikant weniger Zeit für unterrichtsbezogene und schülerinnen-/schülerbezogene Tätigkeiten ein und weisen allgemein die tiefsten Arbeitszeiten in allen erhobenen Tätigkeiten auf. Lehrpersonen des Typs Schonung sind durchschnittlich in den kleinsten Schulen angestellt. In Schulen, welche erst nach 2007 eine Schulleitung eingeführt haben, gibt es überdurchschnittlich viele Lehrpersonen mit einer Schonhaltung und deutlich seltener Lehrpersonen der anderen Typen. Lehrpersonen dieses Typs fühlen sich signifikant weniger belastet als alle anderen Lehrpersonen und schätzen die Ressourcen mit Ausnahme der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen als am höchsten ein. Sie nehmen signifikant mehr Partizipationsmöglichkeiten, ein besseres soziales Klima, mehr Anerkennung, ein positiveres Vorgesetztenverhalten und eine höhere kollektive Selbstwirksamkeit wahr als alle anderen Engagement-Typen. Frauen haben in der zugrundeliegenden Stichprobe ein signifikant tieferes Pensum inne als Männer, was eine Erklärung dafür bieten kann, weshalb Frau-

en im Schontyp tendenziell übervertreten sind. Interessant ist, dass Lehrpersonen des Typs Schonung den grössten Nutzen in den abgefragten Reformprojekten sehen, obschon ihr Engagement diesbezüglich gering ist.

*Typ ‚Unauffällig‘ respektive ‚Durchschnittlich‘ (51.1%):* Etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen kann im Typ ‚unauffällig‘ zusammengefasst werden. Diese Lehrpersonen engagieren sich eher unterdurchschnittlich und zeichnen sich durch mittlere Verausgabungsbereitschaft, mittlere Distanzierungsfähigkeit, gute Erholung, geringe Emotionale Erschöpfung, grosse Arbeitsfreude und eine hohe individuelle Selbstwirksamkeit aus. Lehrpersonen dieses Engagement-Typs weisen aus Gesundheitsperspektive oder auch aus der Perspektive der Lehrpersonen ebenfalls ein günstiges Muster auf. Unauffällige Lehrpersonen nehmen eine geringe bis mittlere Belastung, ein mittleres bis hohes Mass an Ressourcen, sowie die höchste Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, wahr.

*Typ „Überengagement“ (18.8%):* Lehrpersonen dieses Engagement-Typs engagieren sich im höchsten Masse (ähnlich Risikomuster A bei Schaarschmidt und Fischer) und zeichnen sich durch eine sehr hohe Verausgabungsbereitschaft, geringe Distanzierungsfähigkeit, geringe Erholung, hohe Emotionale Erschöpfung, grosse Arbeitsfreude und eine eher hohe individuelle Selbstwirksamkeit aus. Ein Teil der Lehrpersonen dieses Typs weist jedoch bereits Anzeichen von Burnout auf. Überengagierte Lehrpersonen haben durchschnittlich ein signifikant höheres Pensum inne als Lehrpersonen des Typs Schonung und des Typs ‚Unauffällig‘ und setzen vergleichsweise am meisten Arbeitszeit für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten ein und weisen die höchsten Werte reformerischen Engagements auf. Klassenlehrpersonen sind im Typ Überengagement im Vergleich zum Gesamt leicht übervertreten. Lehrpersonen des Typs Überengagement sind durchschnittlich in den grössten Schulen angestellt. Wurde die Schulleitung bereits vor 2004 eingeführt, findet sich ein überdurchschnittlich hoher Anteil überengagierter Lehrpersonen. Lehrpersonen des Typs Überengagement fühlen sich am stärksten quantitativ überfordert, was aufgrund ihres hohen Engagements und des höchsten durchschnittlichen Anstellungsgrades gut nachvollziehbar ist. Sie nehmen nebst der höchsten quantitativen Überforderung durchgehend fast gleich hohe Belastungen wahr wie erschöpfte Lehrpersonen. Lehrpersonen des Typs Überengagement nehmen ein mittleres Mass an Ressourcen wahr – zwar signifikant weniger als Lehrpersonen des Typs Schonung, aber signifikant mehr als Lehrpersonen des Typs Erschöpfung.

*Typ Erschöpfung (10%):* Erschöpfte Lehrpersonen weisen ebenfalls ein überdurchschnittliches Engagement auf und zeichnen sich durch eine hohe Verausgabungsbereitschaft, geringe Distanzierungsfähigkeit, geringe Erholung, höchste Emotionale Erschöpfung, geringe

Arbeitsfreude und tiefe individuelle Selbstwirksamkeit aus, was Hinweise auf eine Burnout-problematik gibt. Wie gezeigt werden konnte, kann ein grosser Teil der Lehrpersonen des Typs als ‚ausgebrannt‘ bezeichnet werden. Erschöpfte Lehrpersonen zeigen ein überdurchschnittliches Engagement vor allem in den ‚in role Tätigkeiten‘ sowie der Mitarbeit bei Evaluationen und Schulentwicklungsprojekten und sie setzen auch die vergleichsweise höchsten Arbeitszeiten für schülerinnen- und schülerbezogene Aufgaben ein, Tätigkeiten also, welche als sehr belastend wahrgenommen werden können. Erschöpfte Lehrpersonen fühlen sich mit Ausnahme der quantitativen Überforderung stärker belastet als alle anderen Engagement-Typen und nehmen tendenziell weniger Ressourcen wahr als die anderen Engagement-Typen.

Weiter konnte gezeigt werden, dass es an *Schulen mit geringstem / keinem reformerischen Engagement* deutlich mehr sich schonende Lehrpersonen sowie deutlich weniger überengagierte Lehrpersonen gibt als in der Gesamtstichprobe. An *Schulen mit höchstem reformerischen Engagement* gibt es hingegen deutlich weniger sich schonende und ‚unauffällige‘ Lehrpersonen, deutlich mehr erschöpfte Lehrpersonen sowie deutlich mehr überengagierte Lehrpersonen. Daraus kann gefolgert werden, dass ein mittleres reformerisches Engagement anzustreben ist, mit möglichst wenig sich schonenden, erschöpften oder überengagierten Lehrpersonen. Im Zusammenhang mit reformerischem Engagement konnten auch die Erkenntnisse von Nieskens et al. (2010) repliziert werden, die zeigen, dass sich Lehrpersonen unabhängig vom Engagement-Typ eher in Reformprojekten engagieren, wenn sie deren Nutzen als positiv bewerten.

## 6.1 Theoretische Implikationen

Es ist möglich anhand der sechs Dimensionen Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, individuelle Selbstwirksamkeit, Erholung, Emotionale Erschöpfung und Arbeitsfreude Typen zu eruieren, die sich hinsichtlich ihres Engagements unterscheiden, wobei das Engagement anhand der eingesetzten Arbeitszeiten für ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ sowie mittels subjektiver Angaben zur persönlichen Involvierung in Reformprojekte validiert wurde. Da es keine Hinweise auf eine systematische Überschätzung der selbstverfassten Arbeitszeiten gibt (Nido et al., 2008, S.28f.) und die subjektiven Angaben zur persönlichen Involvierung in Reformprojekte mit objektivierbaren Angaben (Angaben des Bildungsdepartementes zu laufenden Reformprojekten in den einzelnen Schulen) übereinstimmen, können die hier aufgeführten Ergebnisse als valide betrachtet werden. Wie aber bereits gezeigt wurde, ist ein solches Vorgehen nur dann sinnvoll, wenn es um die Ermittlung von Typen geht. Wenn aber Verhaltensstile in ihrem kausalen Status für die Veränderung im Beanspruchungsleben untersucht werden, ist eine konzeptionelle und empirische Trennung zwi-

schen Indikatoren wie Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit sowie des vorherzusagenden Beanspruchungserlebens wie Emotionale Erschöpfung unerlässlich (Weber, 2005; zit. nach Klusmann et al., 2009).

## 6.2 Ansatzpunkte zur Förderung eines gesunden Engagements

Wie aufgezeigt wurde, weisen Lehrpersonen des Typs Schonung geringe Verausgabungsbereitschaft, hohe Distanzierungsfähigkeit, grosse Arbeitsfreude, hohe individuelle Selbstwirksamkeit, gute Erholung und geringe Emotionale Erschöpfung auf. Die beschriebene Schonhaltung kann als ein gesundheitsförderliches Bewältigungsverhalten gesehen werden (Maszenbach, 2000; Albisser & Keller-Schneider, 2007). Schaarschmidt und Fischer (2001, S.52) schreiben, dass "dieses Muster wohl eher als Ausdruck einer anforderungsangemessenen Schutzhaltung zu verstehen" sei. Nach Klusmann et al. (2009) stellt der Schontyp aber auch die Gefahr geringerer Gelegenheiten für berufliches Erfolgserleben sowie eine besondere Herausforderung für die Lehr-Lern-Forschung dar (Klusmann et al., 2006). Auch bestehe bei gewissen Lehrpersonen die Gefahr, dass sie die Anforderungen des Lehrberufs nicht erfüllen (Klusmann et al., 2008b, S.713). So kann ein hoher Anteil sich schonender Lehrpersonen an einer Schule auch zu einem Problem für die Schule werden, da sie auf hohes Engagement nicht nur bezüglich ‚in role behavior‘, sondern auch auf die Übernahme freiwilliger, zusätzlicher Aufgaben (‚extra role behavior‘) angewiesen ist. Auch können moralische Bedenken gegenüber dieser Schonhaltung aufgeführt werden (verschiedene Autoren, siehe Schmitz & Voreck, 2011, S.42). Beispielweise weil die zu verrichtenden Aufgaben einfach auf andere abgeschoben werden, indem man sich darauf verlässt, dass andere die Aufgaben erledigen – vermutlich die knapp 30% erschöpften und überengagierten Lehrpersonen, welche sich am stärksten engagieren. Daher ist der Typ Schonhaltung nur aus individueller Sicht erstrebenswert. Aus der Gesamtperspektive unter Einbezug des Wohls der ganzen Schule, ist eine etwas höhere Verausgabungsbereitschaft und ein mittleres Engagement nötig. Da Lehrpersonen des Typs Schonung aber signifikant jünger sind und viele erst seit kürzerem an den jetzigen Schulen tätig sind, einen geringeren Anstellungsgrad und seltener die Funktion einer Klassenlehrpersonen inne haben, wäre es wichtig und sinnvoll, die Entwicklung solcher Schontypen zu verfolgen und zu prüfen, ob sich ihr Engagement im Laufe der Zeit erhöht oder ob wirklich die unterschiedliche Berufssozialisation (Keller-Schneider, 2006) zu diesem Bild führt und welche langfristigen Auswirkungen dies auf die Schule hat.

Ziel ist es daher den Anteil sich schonender, erschöpfter und sich überengagierender Lehrpersonen zu reduzieren sowie einen besseren Ausgleich im Engagement bezüglich der zusätzlichen, freiwilligen Aufgaben zu erreichen respektive das ‚extra role behavior‘ möglichst gleichmässig auf alle Lehrpersonen zu verteilen, was auch im Rahmen der neuen Berufsauf-

träge angestrebt wird. Wichtig ist, dass die möglichen negativen Konsequenzen des Schonverhaltens für die Schule aufgezeigt werden. Wie gezeigt werden konnte, beträgt die Arbeitszeit für auf ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten im Vergleich zur eingesetzten Arbeitszeit für ‚in role behavior‘ lediglich an die 10% (siehe Nido et al., 2008). Dies lässt darauf schliessen, dass dieser vergleichsweise geringe Aufwand für ‚extra role Tätigkeiten‘ eigentlich ohne eine grosse Zusatzbelastung für die Einzelnen auf das gesamte Kollegium verteilt werden könnte. Es gilt jedoch zu prüfen, ob die anstehenden Aufgaben auch wirklich aufgeteilt werden können. Auch gilt es zu prüfen, welche Funktion das Engagement für die Lehrpersonen selbst hat. So kann angebracht werden, dass das Engagement und der Arbeitseinsatz einzelner, der das Kollektiv entlastet und zur Erreichung akzeptierter Ziele verhilft (d.h. vor allem das ‚extra role behavior‘), auch einen gewissen Einfluss in der Organisation verschaffen kann (Mikropolitik, Neuberger, 2003), wobei dieser Einfluss nach Altrichter und Posch (1996, S.155) über das durch Machtquellen (z.B. Kapitalien nach Bourdieu, 1983) erreichbare Mass hinausgeht. Daher könnte es sein, dass sich einige äusserst engagierte Lehrpersonen weigern, ihre freiwilligen Zusatzaufgaben aufzugeben oder die Aufgaben mit anderen zu teilen.

Um allgemein eine bessere Balance zwischen Disengagement und Überengagement zu finden und längerfristig zu erhalten, werden verschiedene Rahmenbedingungen benötigt, wobei Ansatzpunkte für die Förderung eines ‚gesunden Engagements‘ aus den aufgeführten Ergebnissen abgeleitet werden können.

Aus der betrieblichen Gesundheitsförderung können Anhaltspunkte entnommen werden, wie man ‚gesundes Engagement‘ fördern kann, nämlich durch *verhältnis- und verhaltensbezogene Interventionen*, welche Belastungen reduzieren und Ressourcen aufbauen helfen (Ulich, 2011, S.548). So zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die *Belastung durch Sekundäraufgaben* (unterrichts- und schülerinnen-/schülerbezogene Aufgaben wie Beratung, Beurteilung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern) von allen Engagement-Typen als am grössten eingestuft wird. Um diese Belastung zu reduzieren, müsste zuerst in Erfahrung gebracht werden, was genau die belastenden Aspekte an den Sekundäraufgaben sind: fehlende Vorbereitung in der Ausbildung, fehlende Zeit, zu grosse Klassen, schwierige Schülerinnen und Schüler oder allgemeine gesellschaftliche Tendenzen, wie das Abschieben erzieherischer Pflichten auf die Schule u.v.m. Je nach Ursache der Belastung sind verschiedene verhältnis- oder verhaltensbezogene Interventionen sinnvoll. *Verhaltensbezogene Massnahmen* umfassen vor allem Stressmanagement, was anhand des einleitend vorgestellten Stressmodells veranschaulicht werden kann. So ergeben sich Ansatzpunkte bei der Einschätzung der Situation (primary appraisal), bei der Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten (secondary appraisal) sowie bei der eigentlichen Stressreaktion. Unrea-

listisch überhöhte Ansprüche und irrationale Überzeugungen (‚ich muss immer für die Schule da sein‘ oder ‚eine gute Lehrperson hat keine Probleme‘) können beispielsweise durch kognitive Verhaltenstherapie, respektive kognitives Stressmanagement (z.B. rational-emotive Therapie nach Ellis, 1977 oder Stressimpfungstraining nach Meichenbaum, 2003) verändert werden. Günstige Bewältigungsstrategien und Kompetenzen (z.B. Zeitmanagement) können trainiert und allgemein Ressourcen gestärkt und ausgebaut werden, wobei vor allem eine verbesserte Nutzung von vorhandenen Unterstützungsangeboten angestrebt werden sollte (Nido et. al., 2008). Zusätzlich können mittels palliativ-regenerativem Stressmanagement (Erholung, Entspannung, Freizeitgestaltung) bereits vorhandener Stress und Fehlbeanspruchungen reduziert werden.

*Verhältnisbezogene Massnahmen*, welche eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen zum Ziel haben, setzen an den äusseren Ursachen von Belastungen an und haben die Veränderung der Umwelt respektive der Verhältnisse zum Ziel. Mögliche Ansatzpunkte sind dabei aufgabenbezogene, führungsbezogene, organisationsbezogene, strukturelle und kulturelle Aspekte der Schule. Bereits hervorgehoben wurde die wichtige Rolle der Schulleitung, welche durch ihr Vorgesetztenverhalten einen bedeutsamen Einfluss auf die Partizipationsmöglichkeiten, das soziale Klima und die Anerkennung nimmt und deren Unterstützung für Lehrpersonen am effektivsten ist (u.a. Sarros & Sarros, 1992; van Dick et al., 1999; Buholzer, 2000; Brouwers, Evers & Tomic, 2001). Es ist daher eine der dringlichsten Massnahmen, Schulleitungen zu stärken und sie zu unterstützen, damit sie ihrer Rolle gerecht werden können. Nebst diesen führungsbezogenen Ansatzpunkten ist es aber auch von grosser Wichtigkeit, den Lehrpersonen genügend Mittel und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um den komplexen Aufgaben gerecht werden zu können. Wichtig ist auch die Erkenntnis, dass nicht zu viele Schulentwicklungsprojekte auf einmal angepackt werden sollten, ein mittleres reformerisches Engagement anzustreben ist und nur Projekte lanciert werden, von deren Nutzen ein Grossteil der Lehrpersonen überzeugt ist (Nieskens & Schumacher, 2010). Ein weiterer zentraler Punkt ist die Schaffung eines unterstützenden Sozialklimas an den einzelnen Schulen, welches sich durch gegenseitige Unterstützung und die Arbeit auf ein gemeinsames Ziel hin auszeichnet (Bauer, 2008).

Umfassende „Handlungsfelder mit Hebelwirkung“ können auch dem Zwischenbericht zum Projekt „Belastung – Entlastung im Schulfeld“ entnommen werden, wo u.a. eine Vergrösserung des Gestaltungsspielraums der Schule (z.B. Personalverantwortung vor Ort erhöhen), klare und verlässliche Steuerung von Reformvorhaben, der Abbau bürokratischer Vorgaben, eine Anpassung der behördlichen Strukturen (z.B. Verkleinerung oder Abschaffung der Schulbehörden/-pflegen), Netzwerke von Schulen zum Austausch von Good Practices und eine differenzierte Unterstützung verschiedener Segmente der Lehrerschaft (-> Engagement-



Typen) aufgeführt werden (Bucher, 2009)<sup>37</sup>. Lehrpersonen haben je nach Engagement-Typ ganz unterschiedlichen Unterstützungsbedarf. So müssen überengagierte und erschöpfte Lehrpersonen lernen sich zu distanzieren und ihre Arbeitszeit und Energie sparsamer einsetzen und Lehrpersonen des Typs Schonung müssen einsehen, dass sie sich zum Wohl der Schule verstärkt engagieren sollten.

Obschon personenbezogene / verhaltensbezogene Interventionen meist einfacher und schneller umsetzbar sind als verhältnisbezogene / bedingungsbezogene Interventionen, muss die Bedeutung von verhältnisbezogenen / bedingungsbezogenen Interventionen immer wieder betont werden. So zeigen verhaltensorientierte Interventionen ohne eine Verbesserung der Bedingungen nur geringfügige oder wenig nachhaltige Effekte (Ulich, 2011, S.546).

Zu diesem Thema gibt es eine Fülle von Literatur – einen Überblick kann man sich beispielsweise bei Kunz und Nido (2008, S.47ff.), Ulich und Wülser (2009) oder Ulich (2011, S.548) verschaffen.

Für eine ‚gute Schule‘ mit gesunden und engagierten Lehrpersonen, welche auch eine wesentliche Voraussetzung für eine hohe Unterrichtsqualität darstellen (Klusmann et al., 2006), sind vielfältige Massnahmen denkbar. Wie unter Abschnitt 2.4. aufgeführt wurde, finden sich Ansatzpunkte für Verbesserungen in den Merkmalen der Tätigkeit, den Arbeitsbedingungen, Schulmerkmalen, Merkmalen und Verhaltensweisen der Lehrpersonen sowie dem Vorgehen bei Neuerungen und Reformen. Eine Schule ganz ohne Belastungen und Disengagement ist jedoch nicht denkbar (Schmitz & Voreck, 2011, S.125). Dennoch gilt es mit den aufgezeigten Möglichkeiten eine Verbesserung der jetzigen Situation anzustreben.

### 6.3 Grenzen und Stärken

Im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Befunde gilt es noch einige kritische Bemerkungen zur Stichprobe und den verwendeten Methoden anzubringen.

So basieren die vorliegenden Ergebnisse auf Daten, welche in einem Deutschschweizerischen Kanton in Zeiten des Umbruchs (grosses geplantes Reformpaket) erhoben wurden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse auch auf andere Regionen in und ausserhalb der Schweiz übertragbar sind. Die Gültigkeit für andere Schulsysteme wie beispielsweise in Deutschland wurde bereits kritisch reflektiert.

---

<sup>37</sup> Welche Massnahmen in Angriff genommen wurden, kann dem Schlussbericht entnommen werden (Buchen, 2010)



Auch kann der fast ausschliessliche *Einsatz von ‚self reports‘, respektive Selbsteinschätzungen* kritisiert werden. Gemäss des ‚common method bias‘ (Doty & Glick, 1998) kann der ausschliessliche Einsatz von ‚self reports‘ aufgrund momentaner Befindlichkeiten zu überhöhten Korrelationen durch zufällige Kovarianzen führen. So stammen alle verwendeten Daten (ausser zum reformerischen Engagement der Schule) aus den Fragebogen und Arbeitszeiterfassungen, welche im Rahmen des vorgestellten Projektes online erfasst wurden. In diesem Zusammenhang ist die einseitige Fokussierung auf hochgerechnete Arbeitszeiten zu kritisieren. Obschon die Erfassung von Engagement als schwierig gilt und direkte Beobachtung kaum realisierbar ist, Effekte sozialer Erwünschtheit auftreten können und das Verhalten disengagierter Lehrpersonen ganz vielfältig aussehen kann (Abschnitt 2.2.3.4), wäre es interessant Engagement mit *objektiven Daten und Verhaltensindikatoren* zu erfassen. Goddard, O’Brien und Goddard (2006) weisen des Weiteren darauf hin, dass der Persönlichkeitsfaktor *Neurotizismus* eine mögliche Quelle für Verfälschungen in Selbsteinschätzungen im Rahmen von Fragebogenbefragungen zu Gesundheit und Wohlbefinden ist, worauf schon Costa und McCrae (1987) oder McCrae (1990) hingewiesen haben. So beurteilen neurotische Personen Vorkommnisse negativer als andere<sup>38</sup>. Untersuchungen konnten aber zeigen, dass es gerechtfertigt ist, diese potentiellen Quellen von Konfundierung nicht einzubeziehen, da beispielsweise negative Affektivität die Zusammenhänge zwischen selbsteingestuftem Stresserleben und Beanspruchungen nicht übermässig verzerrt (u.a. Moyle, 1995; Schonfield, 1996; Spector, Zapf, Chen & Frese, 2000; zit. nach Schaufeli & Bakker, 2004, S.310).

Auch die im Rahmen der Auswertung eingesetzten *statistischen Verfahren* können kritisch betrachtet werden. Klusmann et al. (2006, S.170f.) kritisieren die Verwendung von Clusteranalysen, da die Häufigkeitsverteilung der Cluster abhängig von der angewendeten Methode ist. Die Autoren schlagen in Berufung auf Bauer und Curran (2004) für generalisierbarere Aussagen eher probabilistische Clusterverfahren wie die ‚Latente Profilanalyse‘ vor<sup>39</sup>. Die latente Profilanalyse gibt Fit Indices für alle getesteten Modelle aus, wodurch ein Vergleich von Modellen mit einer unterschiedlichen Anzahl Clustern möglich wird (Vermunt & Magidson, 2002). Aufgrund der angestrebten Vergleichbarkeit mit der Typologie von Schaar Schmidt und Fischer (1996) und der damit einhergehenden Notwendigkeit eines vergleichbaren methodischen Ansatzes wurde hier jedoch analog zum Grossteil der vorliegenden Arbeiten ein clusteranalytisches Verfahren angewendet.

Ein weiterer möglicher Kritikpunkt sind die herkömmlichen Analysestrategien. So beschäftigen sich sozialwissenschaftliche oder psychologische Studien oftmals mit Individuen in

---

<sup>38</sup> Dasselbe gilt auch für negative Affektivität (Watson & Clark, 1984).

<sup>39</sup> Die latente Profilanalyse wird von Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke und Baumert (2008b) eingesetzt.

Gruppen. Das heisst, die analysierten Daten weisen eine verschachtelte (nested) Struktur auf<sup>40</sup>. So auch die Daten, welche dieser Arbeit zugrunde liegen: Lehrpersonen (Mikroebene, Individualebene), welche auf der Makroebene (Schulebene) einzelnen Schulen zugeordnet werden können. Um solche Datenstrukturen zu bearbeiten und Effekte auf beiden Ebenen zu berechnen, können die Daten zwischen den Ebenen aggregiert<sup>41</sup> bzw. disaggregiert<sup>42</sup> werden. Nachteile dieser herkömmlichen Analysestrategien sind daraus resultierende Ungenauigkeiten, die fehlende Schätzung der Zufallsfehler sowie mögliche Fehlschlüsse (Langer, 2009). Um diese Fehlschlüsse zu vermeiden und Effekte gleichzeitig auf unterschiedlichen Analyseebenen zu berechnen, kann eine *Mehrebenenanalyse* (Kreft & de Leeuw, 1998; Raudenbush & Bryk, 2002; Langer, 2009) durchgeführt werden. Mittels Mehrebenenanalysen können Zufallsfehler, Varianzen und Kovarianzen mittels Maximum-Likelihood-Verfahren geschätzt werden (Netzek, 2001; Netzek, Schröder-Abé & Schütz, 2006). Bereits vorliegenden Arbeiten zur Untersuchung der Wirkungen des Schulkontextes auf Engagement und Burnout mittels Mehrebenenanalyse weisen je nach Studie unterschiedliche Effekte von schulbezogenen Variablen nach. Bei Klusmann et al. (2008a, S.140ff.) erklärt einzig das Schulmerkmal 'Unterstützung durch die Schulleitung' (aggregierte Angaben der Lehrpersonen) 7% der Varianz im Engagement auf. Der grösste Anteil Varianz in Engagement und Emotionaler Erschöpfung wird durch individuelle Merkmale und nicht durch Schulmerkmale aufgeklärt (ebd. 2008a, S.140ff.). Bei van Dick, Wagner, Stellmacher und Christ (2005) macht die Schulvarianz etwa 10% der Gesamtvarianz in OCB aus. Die Schulvarianz wird restlos durch Kontextvariablen erklärt, wobei das Engagement der Schulleitungen und die Funktionsdauer der Schulleitung einen signifikanten Effekt haben. Je mehr sich Schulleitungen engagieren, desto mehr engagieren sich auch die Lehrpersonen und je länger eine Schulleitung in ihrer Funktion an der Schule tätig ist, desto weniger Engagement zeigen die Lehrpersonen (ebd., S.33). Mit den vorliegenden Daten wäre es interessant, Mehrebenenanalysen mit Schulmerkmalen wie Grösse der Schule, Zeitpunkt der Einführung der Schulleitung und weiteren Schulleitungsmerkmalen durchzuführen. Ein Problem stellen jedoch die teilweise geringen Rückläufe in einigen Schulen und die Tatsache, dass unter den einzelnen Schulen verschiedene Schulhäuser zusammengefasst sind, dar. Leider ist es nicht möglich die Schulhäuser zu eruieren, da dazu keine Daten vorliegen. Es muss aber angenommen

---

<sup>40</sup> Mehrebenenstrukturen sind auch bei Erhebungen mit Messwiederholungen anzutreffen (mehrere Messzeitpunkte pro Person).

<sup>41</sup> Aggregation: Eigenschaften der Analyseeinheiten der untergeordneten Ebene (Lehrpersonen) werden zusammengefasst und der oberen Ebene (Schule) zugeordnet, d.h. der Gruppenmittelwert wird für Analysen auf der Gruppenebene verwendet.

<sup>42</sup> Disaggregation: Eigenschaften der Analyseeinheiten der übergeordneten Ebene (Schule) werden den Analyseeinheiten der unteren Ebene (Lehrpersonen) zugeordnet, um Analysen auf der untergeordneten Ebene durchzuführen.

werden, dass das Klima in einem Schulhaus (Teamklima) eine bedeutende Rolle spielt und bei der alleinigen Betrachtung der Schulgemeinde<sup>43</sup> wesentliche Effekte verloren gehen.

Da die analysierten Daten aus einer einmaligen Erhebung stammen und somit lediglich Zusammenhänge eruiert werden können und keine Rückschlüsse auf Kausalrichtungen möglich sind, wäre auch eine *längsschnittliche Untersuchung* erstrebenswert. Dabei interessiert die Frage, ob Belastungen und Ressourcen zum Zeitpunkt t1 das Engagement zum Zeitpunkt t2 vorhersagen können und ob sich das Engagement unter Konstanthaltung der Belastungen und Ressourcen lediglich aufgrund der zunehmenden Berufserfahrung verändert.

## 6.4 Implikationen für weitere Untersuchungen

Nebst den bereits aufgeführten Anregungen zur Durchführung von Mehrebenenanalysen sind noch viele inhaltliche Fragestellungen offen. Warum engagieren sich beispielsweise bestimmte Lehrpersonen und andere nicht? Hinweise können aus Erkenntnissen der Forschung zu Freiwilligenarbeit (Clary, Snyder, Ridge, Copeland, Stukas, Haugen & Miene, 1998; Clary & Snyder, 1999) entnommen werden. Zur Frage warum Menschen sich engagieren (Motivation), haben die Autoren sechs personenbezogene und soziale Funktionen herausgearbeitet, welche auch mittels eines Fragebogens (Volunteer Functions Inventory) erhoben werden können (ebd. S.157):

- Werte (Engagement oder Helfen ist wichtig)
- Verständnis / Lernen, Fähigkeiten einsetzen
- Horizonterweiterung, wachsen, sich besser fühlen
- Karriereförderung
- Soziales (Beziehungen aufbauen)
- Schutz, Ablenkung

Indem Motive für ein hohes Engagement einbezogen werden, könnten die gefundenen Engagement-Typen noch genauer differenziert werden. So können aus den Motiven wichtige Ansatzpunkte zu einer gezielten Erhöhung respektive Förderung von Engagement abgeleitet werden, indem spezifische Motive angesprochen werden (Clary et al., 1998).

Auch wäre es wichtig, die Sichtweise der Lehrpersonen zu den aufgeführten Ergebnissen zu erfragen: Wie nehmen Sie die Situation wahr? Wäre eine Gleichverteilung des Engagements in zusätzlichen, freiwilligen Aufgaben überhaupt erstrebenswert und machbar? Worin sehen Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen die dringlichsten Massnahmen zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation und welches sind die persönlichen, bewährten Methoden, um ein gesundes Engagement zu erreichen und zu bewahren?

---

<sup>43</sup> Der Begriff wird in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedlich verwendet. In der Schweiz können sich Schulen zu einer Schulgemeinde zusammenschliessen, wobei die Schulgemeinde nicht der politischen Gemeinde entsprechen muss.

## 7 LITERATURVERZEICHNIS

- Abele, A. E., Stief, M. & Andrä, M. S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen - Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 18 (3), 145-151.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz, E. Walster (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*, 2, (S. 267-299), New York.
- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). *Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen*. Verfügbar unter: [http://www.gesundeschulen.ch/data\\_318.pdf](http://www.gesundeschulen.ch/data_318.pdf) [22.06.2011]
- Albisser, S. & Keller-Schneider, M. (2007). Umgang mit Anforderungen und Ressourcen. In *Netzbrieft b+g*, 4, (S. 11-14).
- Alioth, A. (1980). *Entwicklung und Einführung alternativer Arbeitsformen*. Bern: Huber.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1996). (Hrsg.) *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S.55-104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Rurüp, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S.111-144). Wiesbaden: VS Verlag.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen, Deutschland: dgvt. Deutsche Herausgabe von Alexa Franke.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishers: Reading UK.
- Arnold, E., Bastian, J. Combe, A., Schelle, C. & Reh, S. (2004). *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit* (2. Auflage). Hamburg, Deutschland: Bergmann+Helbig Verlag.
- Aronson, E., Pines, A. M. & Kafry, D. (1983). *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aurin, K. (1994). *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Auflage). Berlin: Springer.
- Bakker, A.B., van Emmerik, H. & Euwema, M.C. (2006). Crossover of Burnout and Engagement in Work Teams. *Work and Occupations*, 33 (4), 464-489.
- Bakker, A.B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72 (3), 400-414.

- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2003). The socially induced burnout model. In S. P. Shohov (Hrsg.), *Advances in psychology research* (Vol. 25, S. 13-30). New York: Nova Science Publishers.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Verbeke, W. (2004). Using the job demands – resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43, 83-104.
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 400-414.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J., Bosveld, W. & van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 425-441.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Bauer, D.J. & Curran, P.J. (2004). The integration of continuous and discrete variable models: Potential problems and promising opportunities. *Psychological Methods*, 9, 3-29.
- Bauer, K.O. (1980). *Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen. Eine empirische Untersuchung an sechs Schulformen der Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz.
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 839-856). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, K.-O. & Kanders, M. (1998). Burnout und Belastung von Lehrkräften. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10: Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Bauer, K.-O. & Kopka, A. (1994). Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi – Lehrerarbeit auf neuen Wegen. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 8* (S.267-307). Weinheim: Juventa.
- Baumert, J. & Leschinsky, A. (1986). Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 247-266.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 469-520.
- Beglinger, M. (2010). *In der Falle. Wie die Schule von Reformwahn und Bildungsbürokratie erdrückt wird. Das Magazin*. Verfügbar unter: <http://dasmagazin.ch/index.php/in-der-falle/> [15.05.2010]
- Bellmann J. & Weiss, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 286-308.
- Bergman, P. (1978). The study of macro- and micro-implementation. *Public Policy*, 26 (2), 157-184.
- Bergmann, K. & Rollett, W. (2008). Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien in Ganztageschulen. In E.M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S.291-301). Münster: Waxmann.
- Bergs, S. (1981). *Optimalität bei Cluster-Analysen*. Dissertation Münster.
- Berkemeyer, N., Bonsen, M. & Harazd, B. (Hrsg.).(2009). *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff*. Weinheim: Beltz.

- Bielski, S. & Rosemann, B. (1999). Veränderungsbereitschaft von Lehrerkollegien und Schulentwicklungsmassnahmen. *Bildung und Erziehung*, 52, 85-103.
- Blutner, C. (2004). Führungskompetenz im Mitgliedschaftsdilemma. Grenzen strategischen Schulmanagements. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 142-158). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 167-184.
- Borman, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schule. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Opladen: Leske und Budrich.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. *Soziale Welt*, Sonderheft 2, 183-198.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239-253.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school-teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1474-1491.
- Brief, A.P. & Motowidlo, S.J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11, 710-725.
- Brucks, U. (1998). Arbeitspsychologie personenbezogener Dienstleistungen. *Schriftenreihe zur Arbeitspsychologie*, Band 56, (Hrsg.) E. Ulich. Bern: Huber.
- Bruggemann, A. (1974), Zur Unterscheidung verschiedener Formen von „Arbeitszufriedenheit“. *Arbeit und Leistung*, 28 (11), 281-284.
- Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2009). *Professionswissen Schulleitung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bucher, B. (2009-2010). *Zwischenbericht und Schlussbericht. Projekt „Belastung – Entlastung im Schulfeld“*. Verfügbar unter: [http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere\\_direktion/bildungsplanung/projekte/be\\_entlastung\\_schulfeld.html](http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsplanung/projekte/be_entlastung_schulfeld.html) [26.7.2011]
- Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom*. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin: Springer.
- Büssing, A. & Glaser, J. (2002). *Das Tätigkeits- und Arbeitsanalyseverfahren für das Krankenhaus - Selbstbeobachtungsversion (TAA-KH-S)*. Göttingen, Deutschland: Hogrefe.
- Buholzer, A. (2000). *Das Innovationsklima in Schulen: eine empirische Studie zur Innovation ‚Schulen mit Profil‘ in den Primarschulen des Kantons Luzern*. Aarau: Sauerländer.
- Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 281-292.



- Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1999). Reciprocity in Interpersonal Relationships: An Evolutionary Perspective on Its Importance for Health and Well-being. *European Journal of Social Psychology*, 10, 259-291.
- Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1993). Burnout : A perspective from social comparison theory. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (eds.), *Professional burnout : Recent developments in theory and research* (S. 53-69). Washington, DC : Taylor & Francis.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout : Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Carver, C. & Scheier, M.F. (1981). *Attention and Self-Regulation: A Control-theory approach to human behavior*. New York, Heidelberg, Berlin: Springer.
- Carver, C. & Scheier, M.F. (2001). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: University Press.
- Christ, O., van Dick, R, Wagner, U. & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 329-341.
- Clary, E.G., Snyder, M, Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J. & Miene P. (1998). Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers : A Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1516-1530.
- Clary, E.G. & Snyder, M. (1999). The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8 (5), 156-159.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1987). Neuroticism, somatic complaints and disease: is the bark worse than the bite? *Journal of Personality*, 55, 299-316.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 561-573.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Play in Work and Games*. San Francisco : Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett.
- Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822.
- Dalin, P. (1982). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Dalin, P., Rolff, H.-G- & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch*. Bönen: Druck Verlag Kettler.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (1999) (Hrsg.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Demerouti, E. (1999). *Burnout: Eine Folge konkreter Arbeitsbedingungen bei Dienstleistungs- und Produktionstätigkeiten*. Frankfurt/Main: Lang.



- Demerouti, E. (2006). Job Characteristics, Flow and Performance : The Moderating Role of Conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11 (3), 266-280.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512.
- Departement Bildung, Kultur und Sport (2005). *Orientierungshilfe zum Berufsauftrag und zur Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Verfügbar unter:  
[www.ag.ch/bks/shared/dokumente/pdf/berufsauftrag.pdf](http://www.ag.ch/bks/shared/dokumente/pdf/berufsauftrag.pdf) [26.7.2011]
- Departement Bildung, Kultur und Sport (2007). *Bildungskleeblatt – eine Übersicht*. Verfügbar unter:  
[http://www.ag.ch/politdossiers/shared/dokumente/pdf/070702\\_planungsbericht.pdf](http://www.ag.ch/politdossiers/shared/dokumente/pdf/070702_planungsbericht.pdf) [26.7.2011]
- DiPaola, M. & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Doty, D.H. & Glick, W.H. (1998). Common method bias: Does common methods variance really bias results? *Organizational Research Methods*, 1, 374-406.
- Dubs, R. (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership and Management*. Zürich: Verlag SKV.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S.11-28). Münster: Waxmann.
- Ducki, A. (2000). *Diagnose gesundheitsförderlicher Arbeit. Eine Gesamtstrategie zur betrieblichen Gesundheitsförderung*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-Out: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Sciences Press.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1984). *Ausgebrannt – Das Burn-Out Syndrom in den Sozialberufen*. Salzburg: AVM-Verlag.
- Eder, F. (1996b). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Ellis, A. (1977). *Die rational-emotive Therapie. Das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung*. München: Pfeiffer.
- Emery, F. E. & Trist, E. (1960). Socio-technical Systems. In C. W. Churchman & M. Verhulst (Eds.), *Management Science, Models and Techniques* (Vol. 2) (S. 83-97). Oxford: Pergamon.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34 (3), 157-172.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Faller, M. (1993). *Innere Kündigung. Ursachen und Folgen* (2. Erw. Aufl.). München, Mering: Hampp.
- Fatzer, G. (1999). Zur Einleitung: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Auf dem Weg zur guten Schule. In M. Beucke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S.11-43). Trias-Kompass 2, Bergisch Gladbach: EHP Verlag Andreas Kohlhaage.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III*. Weinheim: Beltz.

- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule*, 78, 275-293.
- Fend, H. (2005). Systemsteuerung im Bildungswesen – Anschlussfähigkeiten an die Schulwirklichkeit. In K. Maag Merki, A. Sandmeier, P. Schuler & H. Fend (Hrsg.), *Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung* (S.15-27). Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fimian, M.J & Blanton, L.P. (1987). Stress, burnout and role problems among teacher trainees and first-Year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 157-165.
- Fisseni, H. F. (1990). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Folger, R. & Konovsky, M.A. (1989). Effects of Procedural and Distributive Justice on Reactions to Pay Raise Decisions, *Academy of Management Journal*, 32, 115-120.
- Forneck, H. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: h.e.p. Verlag.
- French, W.L. & Bell, C.H. (1990). *Organisationsentwicklung* (3. Auflage). Bern: Haupt.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Friedman, M. & Rosenman, R. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Friedman, G. (1952). *Der Mensch in der mechanisierten Produktion*. Köln: Bund-Verlag.
- Friedman, I. A. (1996). Multiple pathways to burnout: Cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 245-259.
- Fritz, C. & Sonnentag, S. (2006). Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role of workload and vacation experiences. *Journal of Applied Psychology*, 91, 936-945.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gebert, D. (1978). *Organisation und Umwelt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gesetz über die Anstellung von Lehrpersonen (GAL) vom 17. Dezember 2002 (SAR 411.200). Verfügbar unter: [www.lexfind.ch/dtah/57353/2/](http://www.lexfind.ch/dtah/57353/2/) [26.7.2011]
- Glasl, F. (1999). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. (6. Auflage). Bern: Haupt.
- Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32 (6), 857-874.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Gräsel, C. (2008). Die Verbreitung von Innovationen im Bildungssystem: Implementation und Transfer. In E.M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S.202-205). Münster: Waxmann.

- Gräsel, C., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2008). Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel Chemie im Kontext. In E.M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S.207-218). Münster: Waxmann.
- Grayson, J. L., Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Green, D. E., Walkey, F. H. & Taylor, A. J. W. (1991). The three-factor structure of the Maslach burn-out inventory. *Journal of Science Behavior and Personality*, 6, 453-472.
- Grossmann, R. (1997). *Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisation Krankenhaus, Schule, Universität*. Wien: Springer.
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule – zufrieden mit der Schule?* Bern: Haupt.
- Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie. Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber.
- Hacker, W. (1991). Aspekte einer gesundheitsstabilisierenden und –fördernden Arbeitsgestaltung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 35, 48-58.
- Hacker, W. & Reinhold, S. (1999). *Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen (BHD-System)*. Frankfurt am Main: Swets Test Services.
- Hacker, W. & Richter, P. (1984). *Psychische Fehlbeanspruchung: Psychische Ermüdung, Monotonie, Sättigung und Stress*. Berlin: Springer.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Häcker H.O. & Stapf K.-H (2009) (Hrsg.). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber.
- Halbesleben, J.R. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1134-1145.
- Hallberg, U. E. & Schaufeli, W. B. (2006). «Same same » but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist*, 11, 119-127.
- Hallsten, L. (1993). Burning out: A framework. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Hrsg.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (S.95-113). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Harazd, B., Bensen, M. & Berkemeyer, N. (2009). Schule als Gestaltungsaufgabe. In N. Berkemeyer, M. Bensen & B. Harazd, B. (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff*. Weinheim: Beltz.
- Harris, D.N. & Adams, S.J. (2007). Understanding the level and causes of teacher turnover: a comparison with other professions. *Economics of Education Review*, 26, 325-337.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Haug, R. & Pfister, J. (1985). *Schule als Organisation: Überlegungen zu einer Konzeptualisierung von Schule als Organisation als Ausgangspunkt einer theoretisch fundierten Schulorganisationsforschung*. Frankfurt: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Hecht, T.D. & Boies, K. (2009). Structure and Correlates of Spillover From Nonwork to Work: An Examination of Nonwork Activities, Well-Being and Work Outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14 (4), 414-426.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin u.a.: Springer.

- Heim, D., Trachsler, E., Rindlisbacher, S. & Nido, M. (2007). *Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer. Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2008). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze/Velber: Kallmeyer Verlag.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? In: *Pädagogik*, 58 (2), 42-45.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich D, Serie I, Band 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hirsig, R. (1996). *Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften. Eine Einführung im Hinblick auf computergestützte Datenanalyse mit SPSS für Windows*. Band I. Zürich: Seismo.
- Hirsig, R. (1997). *Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften. Eine Einführung im Hinblick auf computergestützte Datenanalyse mit SPSS für Windows*. Band II. Zürich: Seismo.
- Hirsig, R. & de With, E. (1998). *Methodische Grundlagen der Testpsychologie. Skriptum zur Lehrveranstaltung*. Universität Zürich.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Höge, T. & Büssing, A. (2004). The impact of sense of coherence and negative affectivity on the work stressor-strain relationship. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9 (3), 195-205.
- Höher, P. & Rolff, H.-G. (1996). Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 9 (S.187-220). Weinheim/München: Juventa.
- Höhn, R. (1983). *Die innere Kündigung im Unternehmen: Ursachen, Folgen, Gegenmassnahmen*. Bad Harzburg: Akademie für Führungskräfte e.V.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work related values*. Beverly Hills: Sage.
- Holt, D.T., Armenakis, A.A., Harris, S.G. & Field, H.S. (2007). Toward a comprehensive definition of readiness for change: A review of research and instrumentation. *Organizational Change and Development*, 16, 289-336.
- Holtappels, H.G. (2002). *Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen*. Weinheim: Juventa.
- Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Enzmann, E. (1999). Teacher Burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, 29, 91-108.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Hubermann, M.A. & Vandenberghe, R. (1999). Introduction: burnout and the teaching profession. In R. Vandenberghe & M.A. Hubermann (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (S.1-11). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hunt, J.McV. (1965). Intrinsic Motivation and its role in psychological development. In D. Levine (Hrsg.), *Nebraska Symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hurrelmann, K. (1991). *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*. Weinheim: Juventa.
- Hurtz, G.M. & Donovan, J.J. (2000). Personality and job performance. The big five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85, 869-879.
- Inversini, S., Ulich, E. & Wülser, M. (2008). Analyse und Optimierung der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften. In A. Krause, H. Schüpach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule* (S. 159-184). Wiesbaden: Gabler.
- Inversini, S. (2005). *Wirkungsvolles Change Management in Abhängigkeit von situativen Anforderungen. Organisationale Veränderungsprozesse im Spannungsfeld von betrieblichen Voraussetzungen und Umwelтанforderungen unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen, organisationsbezogenen und qualifikatorischen Erfolgskriterien*. Dissertation, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät.
- Inversini, S. (2008). Ein Kontingenzmodell des Change Managements. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 1/08, H.1, 55–67.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS.
- Jones, R., Jimmieson, N. & Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: The mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies*, 42, 361-386.
- Kaempfer, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilung zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben - Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S.314-319). München: Rainer Hampp.
- Kaplan, K. (1976). *Die Wirkung von Einstellungen zu Teilbereichen schulischer Innovation auf das reformerische Engagement der Lehrer*. Dissertation. Heidelberg: esprint.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9, 131-133.
- Kaufmann, I., Pornschlegel, H. & Udris, I. (1982). Arbeitsbelastung und Beanspruchung. In L. Zimmermann (Hrsg.), *Humane Arbeit – Leitfaden für Arbeitnehmer, Band 5 : Belastungen und Stress bei der Arbeit* (S.13-48). Reinbek : Rowohlt.
- Keller-Schneider, M. (2006). *Herausforderungen im Berufseinstieg – ein Balanceakt zwischen Anforderungen und Ressourcen*. Verfügbar unter: [http://www.gesunde-schulen.ch/data/data\\_279.pdf](http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_279.pdf) [22.06.2011]
- Klafki, W. (2009). Bedingungen einer erfolgreichen Schulreformarbeit, die auch 2020 gelten. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 337-339). Wiesbaden: VS Verlag.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161-173.
- Klusmann, U. & Kunter, M. (2008). *Die Balance finden: Berufliches Engagement und die Fähigkeit zur Distanzierung bei Lehrkräften*. Tätigkeitsbericht Max-Planck-Gesellschaft.



- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008a). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: an International Review*, 57, 127-151.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008b). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702-715.
- Klusmann, U., Kunter, M. & Trautwein, U. (2009). Die Entwicklung des Beanspruchungserlebens bei Lehrerinnen und Lehrern in Abhängigkeit beruflicher Verhaltensstile. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 200-212.
- Knauder, H. (1996). *Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut*. Graz: Leykam.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Körner, S. (2002). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Dissertation an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt. Deutsche Nationalbibliothek: urn:nbn:de:gbv:547-200200407.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastrungsforschung. Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 52-80). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.). (2008). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Analysen*. Wiesbaden: Gabler.
- Kreft, I.G.G. & de Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kreis, A., Trachsler, E., Kosorok, C., Moser, U. & Keller, F. (2008). *Evaluation des Testlaufs „Abschlusszertifikat“ für die Volksschule des Kantons Aargau. Schlussbericht*. Kreuzlingen: PHTG.
- Kudielka, B. M., Hanebuth, D., von Känel, R., Gander, M. & Fischer, J. E. (2005). Health-related quality of life measured by the SF12 in working populations: Associations with psychosocial work characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (4), 429-440.
- Küppers, G. (1996). Die Besonderheiten des Sozialen. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 7, 621-622.
- Kunz Heim, D., Trachsler, E., Rindlisbacher, S. & Nido, M. (2007). *Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer. Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kunz Heim, D. & Nido, M. (2008). *Burnout im Lehrberuf. Definition – Ursachen – Prävention. Ein Überblick über die aktuelle Literatur*. Verfügbar unter: [edudoc.ch/record/33505/files/fhnw.pdf](http://edudoc.ch/record/33505/files/fhnw.pdf) [29.7.2011]
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lampert, B. (2011). *Detached Concern. Eine emotionsregulierende Bewältigungsstrategie in der Altenpflege. Beiträge zur Arbeitspsychologie* (Hrsg. P. Sachse & E. Ulich), Band 1. Lengerich: Pabst.
- Landert, C. & Brägger, M. (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009*. Zürich: Landert Partner.

- Langer, W. (2009). *Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Interaktionen zwischen Person und Umwelt. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1996). A meta-analytic examination of the correlate of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf : Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S.757-773). Münster: Waxmann.
- Leiter, M.P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 123-144.
- Leitner, K., Volpert, W., Greiner, B., Weber, W. G. & Hennes, K. (1987). *Analyse psychischer Belastung in der Arbeit. Das RHIA-Verfahren. Handbuch*. Köln: Verlag TÜV Rheinland.
- Lewin, K. (1953). *Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim: Christian Verlag.
- Lief, H. I. & Fox, R.C. (1963). Training for "detached concern" in medical students. In H.I. Lief, V.F. Lief & N.R. Lief (Hrsg.), *The Psychological Basis of Medical Practice* (S. 12-35). New York: Harper & Row.
- Löhnert, W. (1990). *Innere Kündigung. Eine Analyse aus wirtschaftspsychologischer Perspektive*. Frankfurt/ Main u.a. : Peter Lang.
- Louis, K. S., Kruse, S.D. & Bryk, A.S. (1995). Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools ? In K.S. Louis & S.D. Kruse (Hrsg.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks : Corwin.
- Maag Merki, K. & Büeler, X. (2002). Schulautonomie in der Schweiz. In H.-G. Rolff, H.G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schultz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 12 (S. 131-161). Weinheim: Juventa.
- Mackenzie, S.B., Podsakoff, P.M & Fetter, R. (1991). Organizational citizenship behavior and objective productivity as determinants of managerial evaluations of salespersons. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 123-150.
- Marsick, V. & Watkins, K. (1990). *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2<sup>nd</sup> ed). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Massenbach, K. von (2000). *Die Innere Kündigung zwischen Burnout und Hilflosigkeit*. Zürich: Orgalife.
- Matland, R.E. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5 (2), 145-174.
- McCrae, R.R (1990). Controlling neuroticism in the measurement of stress, *Stress Medicine*, 6, 237-241.



- Meichenbaum, D. (2003). *Intervention bei Stress. Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings*. Bern: Huber.
- Meissner, W. (1989). *Innovation und Organisation*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Möser, G. (2007). Strukturgleichungsmodelle. Unveröffentlichtes Skript.
- Motowildo, S.J. & Van Scotter, J.R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79, 475-480.
- Moyle, P. (1995). The role of negative affectivity in the stress process: tests of alternative models. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 647-668.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Neuberger, O. (1977). *Organisation und Führung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. (1993/2003). Mikropolitik. In L.v. Rosenstiel, E. Regnet & M.E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S.39-47), Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Neuberger, O. (1995). *Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Stuttgart: Enke.
- Nezlek, J.B. (2001). Multilevel random coefficient analyses of event and interval contingent data in social and personality psychology research. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 771-785.
- Nezlek, J.B., Schröder-Abé, M. & Schütz, A. (2006). Mehrebenenanalysen in der psychologischen Forschung. Vorteile und Möglichkeiten der Mehrebenenmodellierung mit Zufallskoeffizienten. *Psychologische Rundschau*, 57 (4), 213–223.
- Nido, M., Ackermann, K., Trachsler, E., Brügggen, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Nido, M. & Trachsler, E. (2001). *Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf*. Offerte zuhanden der Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung.
- Nieskens, B. & Sieland, B. (1999). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. In C. Enders, C. Hankel & S. Möley (Hrsg.), *Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule. Kongressbericht der 13. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 1988 in Halle*, (S.132-141).
- Nieskens, B., Sieland, B. & Schumacher, L. (2006). Gelingens- und Misslingensfaktoren für Projekte zur Förderung der Lehrergesundheit. Erfahrungen aus einem Modellprojekt. *Prävention*, 29 (3), 83-86.
- Nieskens, B. & Schumacher, L. (2010). Erfolgsfaktoren organisationaler Veränderungs- und Lernprozesse in Projekten zur Förderung der Lehrergesundheit. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 311-325). Münster: Waxmann.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Oesterreich, R. (2001). Das Belastungs-Beanspruchungskonzept im Vergleich mit arbeitspsychologischen Konzepten. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaften*, 55, 162-178.

- Oesterreich, R. & Volpert, W. (1987). Handlungstheoretische orientierte Arbeitsanalyse. In J. Rutenfranz & U. Kleinbeck (Hrsg.), *Arbeitspsychologie*. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 1 (S.43-73). Göttingen: Hogrefe.
- Organ, D.W. (1977). A reappraisal and reinterpretation of the satisfaction-causes-performance hypothesis. *Academy of Management Review*, 2, 46-53.
- Organ, D.W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D.W. & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Orton, J.D. & Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15 (2), 203-223.
- Parker, L. E. (1994). Working together: Perceived self-and collective-efficacy at the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (1), 43-59.
- Pascale, R. (1991). *Managen auf Messers Schneide: Spannungen im Betrieb kreativ nutzen*. Freiburg: Haufe.
- Paulus, P. & Schumacher, L. (2007). Gute gesunde Schule – Lehrergesundheit als zentrale Ressource. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 133-158). Wiesbaden: Gabler.
- Pines, A. M. & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- Pines, A. M., Aronson, E. & Kafry, D. (1980). *Burnout. From Tedium to Personal Growth*. New York: The Free Press.
- Pines, A. & Kafry, D. (1982). Coping with burnout. In: J. W. Jones (Ed.), *The Burnout Syndrome*. Park Ridge: London House Press.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, Moorman, R.H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26, 513-563.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Paine, J.B. & Bacharach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26, 513-563.
- Probst, G.J.B. (1987). *Selbst-Organisation*. Berlin: Parey.
- QUES Aargau – *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Aargauer Volksschule*  
Verfügbar unter: [http://www.ag.ch/schulqualitaet/de/pub/schulinternes\\_qm.php](http://www.ag.ch/schulqualitaet/de/pub/schulinternes_qm.php) [26.7.2011]
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Rauin, U. (2008). *Studierverhalten und Eignung für den Lehrberuf – Kann man riskante Karrieren prognostizieren?* SchulVerwaltung (BW) 4/2008, S 86 ff.
- Richter, G. (1999). Innere Kündigung. Modellenentwicklung und empirische Befunde aus einer Untersuchung im Bereich der öffentlichen Verwaltung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 13 (2), 113-138.
- Richter, P., Rudolf, M. & Schmidt, C.F. (1996). *Fragebogen zur Analyse belastungsrelevanter Anforderungsbewältigung (FABA)*. Frankfurt: xxx.

- Richter, P. & Hacker, W. (1980). *Psychische Fehlbeanspruchung: Psychische Ermüdung, Monotonie, Sättigung und Stress. Spezielle Arbeits- und Ingenieurspsychologie in Einzeldarstellungen* (Hrsg. W. Hacker), Lehrtext 2. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Richter, P. & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung – Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Assanger.
- Rimann, M. & Udris, I. (1993). *Belastungen und Gesundheitsressourcen im Berufs- und Privatleben. Eine quantitative Studie. Forschungsprojekt SALUTE: Personale und organisationale Ressourcen der Salutogenese*, Bericht 3. Zürich: Institut für Arbeitspsychologie der ETH.
- Rimann, M. & Udris, I. (1997). Subjektive Arbeitsanalyse: Der Fragebogen SALSA. In O. Strohm & E. Ulich (Hrsg.), *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten* (S.281-298). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Rösler, U., Gebele, N., Hoffmann, K., Morling, K., Müller, A., Rau, R. & Stephan, U. (2010). Cortisol – ein geeigneter physiologischer Indikator für Belastungen am Arbeitsplatz? *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 54 (2), 68-82.
- Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen. Forschungsbericht*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Rolff, H.-G. (1992). Die Schule als besondere soziale Organisation – Eine komparative Analyse. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12 (4), 306-324.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1994). Schule als lernende Organisation. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Was können Schulen für Schulentwicklung leisten?* (S.95-116). Bonn-Buschdorf: Köllen.
- Rolff, H.G. (1995). Schule als soziale Organisation. In H. Buchen, L. Horster & H.G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S.26-36). Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm und H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch für Schulentwicklung*. Band 10 (S.295-326). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1999). Schulaufsicht sichert Qualität. *Pädagogische Führung*, 3 (1), 10-11.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Ross, J.A., Cousins, J.B. & Gadalla, T. (1996). Within teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400.
- Rousseau, D.M. (1995). *Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten agreements*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4 (1), 1-12.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Heddeshelm/Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.

- Russel, J. A. & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125, 3-10.
- Sarros, J. C. & Sarros, A. M. (1992). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration*, 30 (1), 55-69.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. Frankfurt: Swets Test Services.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1997). AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18 (3), 151-163.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 244-268.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (S.81-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, U., Arold, H. & Kieschke, U. (2000). *Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. Forschungsbericht*. Universität Potsdam.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). *The Utrecht Work Engagement Scale (UWES): Test manual, Utrecht*. The Netherlands: Department of Social and Organizational Psychology.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burn-out and engagement: A multi sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. & Jackson, S. E. (1996). *Maslach Burnout Inventory General Survey, Manual*. Palo Alto, CA: Counseling Psychologist Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout and: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., van Dierendonck, D. & van Gorp, K. (1996). Burnout and reciprocity: towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, 10 (3), 225-237.
- Schmitz, E. (1998). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Sozialberufen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 45, 129-142.
- Schmitz E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In: A. Hillert, E. Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51-68). Stuttgart: Schattauer.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt? Studie II: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 46, 302-310.
- Schmitz, E. & Voreck, P. (2011). *Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmitz, G.S. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (2), 140-157.

- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12-25.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschungsbericht*, Fb 989. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2004). *Lärm in Bildungsstätten- Ursachen und Minderung. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschungsbericht*, Fb 1030. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag.
- Schonfield, I. S. (1996). Relation of negative affectivity to self-reports of job stressors and psychological outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 397-412.
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S.279-290). Waxmann: Münster.
- Schüpbach, H. (2004). *Projekt „Innere Schulentwicklung“*. Universität Freiburg: Unveröffentlichter Projektabschlussbericht.
- Schüpbach, H. (2008). Schulen als soziotechnische Systeme. In Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Analysen* (S.23-46). Wiesbaden: Gabler.
- Schüpbach, H. & Zölch, M. (2004). Analyse und Bewertung von Arbeitssystemen und Arbeitstätigkeiten. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S.197-220). Bern: Huber.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.,S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30,4, 262 – 274.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (1999a). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seibert, N. (Hrsg.) (1997). *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness. On Depression, Development and Death*. San Francisco: Freeman and Company.
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 1, 37-44.
- Semmer, N. (1984). Stressbezogene Tätigkeitsanalyse. *Psychologische Untersuchungen zur Analyse von Stress am Arbeitsplatz*. Weinheim: Beltz
- Semmer, N. & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3. Auflage) (S.157-195). Bern: Huber.
- Semmer, N.K., Grebner, S. & Elfering, A. (2010). „Psychische Kosten“ von Arbeit: Beanspruchung und Erholung, Leistung und Gesundheit. In U. Kleinbeck & K.-H. Schmidt (Hrsg.), *Arbeitspsychologie*. (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. D-III-1). Göttingen: Hogrefe.
- Senge, P.M., (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P.M., Kleiner, A. & Roberts, C. (1996). *Fieldbook zur fünften Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.



- Senge, P.M., (2008). *Die Fünfte Disziplin*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Siegrist, J. (1996). Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1 (1), 27-41.
- Siegrist, J. (1997). *Soziale Krisen und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Siegrist, J. (2002). Effort-Reward Imbalance at Work and Health. In D. C. Ganster & P. L. Perrewé. (Hrsg.), *Historical and Current Perspectives on Stress and Health*, Volume 2 (pp. 261-291). New York: Elsevier Science.
- Smolka, D. (2000). *Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Söll, F. (2002). *Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung. Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Weinheim: Beltz.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Somech, A. & Ron, I. (2007). Promoting Organizational Citizenship Behavior in Schools: The Impact of Individual and Organizational Characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43 (1), 38-66.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
- Spector, P. E., Zapf, D., Chen, P. Y. & Frese, M. (2000). Why negative affectivity should not be controlled in job stress research: don't throw out the bath water. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 79-95.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Berlin: Luchterhand.
- Steffens, U. (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick. In J.v. Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule – Entwicklungen zwischen erweiterter Selbstständigkeit, definierte Bildungsstandards und strikte Ergebniskontrolle. Ein kritisches Handbuch* (S.21-51). Frankfurt: Peter Lang
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrervereinigung in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185-204.
- Strittmatter, A. (1992). Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (1), 5-19.
- Strohm, O. & Fischer, D. (1999). Veränderungsprozesse im Spannungsfeld von Mensch, Technik und Organisation. *Schweizerische Technische Zeitschrift*, 7–8, S. 76–79.
- Strohm, O. & Ulich, E. (1997). *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten. Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation. Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation*, Band 10, (Hrsg.) E. Ulich. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Stück, M., Rigotti, T. & Mohr, G. (2004). Untersuchung der Wirksamkeit eines Belastungsbewältigungstrainings für den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (3), 234-242.
- Stück, M., Rigotti, T. & Balzer, H.-U. (2005). Wie reagieren Lehrer bei Belastungen? Berufliche Bewältigungsmuster und psychophysiologische Korrelate. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 250-260.
- Temme, G. & Tränkle, U. (1996). Arbeitsempfinden. Ein vernachlässigter Aspekt in der Arbeitszufriedenheitsforschung. *Arbeit*, 5, 275-297.

- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163-166.
- Thom, N. (1980). *Grundlagen des betrieblichen Innovationsmanagements*. Königstein: Hanstein.
- Thom, N. & Ritz, A. (2008). *Public Management : Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor* (4. aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Totterdell, P. (2000). Catching moods and hitting runs: Mood linkage and subjective performance in professional sport teams. *Journal of Applied Psychology*, 85, 848-859.
- Trachsler, E. & Brosziewski, A. (2005). *Schulentwicklung zwischen Konzepten und Konkretisierungen. Materialien zur Bildungsforschung*, 6. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M., Brügggen, S., Nido, M. & Herms, I. (2006). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte. Ergebnisse der Analyse der zweiten Teilstudie*. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten/Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Trachsler, E. & Nido, M. (2010). *Wissenschaftliche Evaluation des kantonalen Schulcontrollings der Volksschulen des Kantons Schwyz*. Unveröffentlichter Bericht.
- Türk, K. (1989). *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart: Enke.
- Udris, I. & Rimann, M. (1999). SAA und SALSA: Zwei Fragebogen zur subjektiven Arbeitsanalyse. In H. Dünkel (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Ein praxisorientierter Überblick*, (S. 397-419). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Ulich, E. (1997). Mensch, Technik, Organisation: ein europäisches Produktionskonzept. In O. Strohm & E. Ulich (Hrsg.), *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten. Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation*, Band 10, (Hrsg.) E. Ulich (S. 5-17). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Ulich, E. (2005/2011). *Arbeitspsychologie* (6./7. Auflage). Zürich: vdf; Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Basel: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen.
- Ulich, E., Trachsler, E., Wülser, M. & Inversini, S. (2003). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte. Ergebnisse der Analyse der ersten Teilstudie*. Forschungsbericht des Instituts für Arbeitsforschung und Organisationsberatung und der Pädagogischen Hochschule Thurgau.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2009). *Gesundheitsmanagement im Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven* (3. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Ulich, E. & Wiese, B. (2011). *Life Domain Balance. Konzepte zur Verbesserung der Lebensqualität*. Wiesbaden: Gabler.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- van Dick, R., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 269-280.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Der AVEM im Lehrerberuf: Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 267-278. Verfügbar unter: <http://www.psycontent.com/content/c314h88l561650h6/fulltext.html>



- van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2001). Kennzeichen guter und schlechter Schulen. *Schul-Management*, 32 (4), 17-21.
- van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2005). Mehrebenenanalysen in der Organisationspsychologie: Ein Plädoyer und ein Beispiel. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49 (1), 27-34.
- Vermunt, J.K. & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analyses. In J. Hagenaars & A. McCutcheon (Eds.), *Applied latent class analysis* (S.89-106). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I. & Fischer, J. (1999). The Role of Social Support in the Process of Work Stress: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 314-334.
- von Saldern, M. (2010). *Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlegung zur Innovation*. Norderstedt: Books on Demand.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: the disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. revidierte Auflage, Studienausgabe). Tübingen: Mohr.
- Weber, H. (2005). Persönlichkeit und Gesundheit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (S.129-148). Göttingen: Hogrefe.
- Wegner, E. (2005). *Das erweiterte Lehrerzimmer. Kooperation und gegenseitige Unterstützung in der schule aus der Perspektive des Behavior Setting-Ansatzes*. Universität Freiburg: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Weick, K.E. (1976). Educational systems as loosely coupled systems. *Administrative Science quarterly*, 21, 1-19.
- Wenzel, H. (1996). Schulautonomie und Schulvielfalt – Die Organisationsstrukturen einer zukünftigen Schule. In W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. (S.378-404). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Witte, E. (1973). *Organisation für Innovationsentscheidungen. Das Promotoren-Modell*. Göttingen: Schwartz.
- Wülser, M. (2006). *Fehlbeanspruchungen bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten. Eine Mehr-Stichprobenanalyse zur Entstehung von emotionaler Erschöpfung, Aversionsgefühlen und Distanzierung sowie eine vertiefte Betrachtung der Lehrkräftetätigkeit*. Dissertation, Universität Potsdam. Humanwissenschaftliche Fakultät.
- Wülser, M. (2008). Begrenzte Responsivität und Fehlbeanspruchungen bei Lehrkräften. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Analysen* (S.103-131). Wiesbaden: Gabler.
- Wülser, M. (2008b). Burnout bei Lehrkräften: „Professionalisierung“ der Organisation als Ansatz zur Prävention? In E. Ulich (Hrsg.), *Unternehmensgestaltung im Spannungsfeld von Stabilität und Wandel* (S.363-379). ETH Zürich: vdf.
- Wülser, M. (2011). *Fehlbeanspruchungen bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten. Eine Untersuchung zu Burnout im Schul- und Spitalbereich und eine vertiefte Betrachtung der Lehrkräftetätigkeit. Beiträge zur Arbeitspsychologie* (Hrsg. P. Sachse & E. Ulich), Band 2. Lengerich: Pabst.
- Wülser, M. & Inversini, S. (2008). *BGFS - Diagnoseinstrument für die Betriebliche Gesundheitsförderung an Schulen. Validierung des Instruments*. Unveröffentlichter Projektbericht.

- Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 3 Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 1007-1112). Göttingen: Hogrefe.

## 8 ANHANG

<b>Anhang A</b>	<b>Fragebogen, Zugang zum Online-Fragebogen und zur Zeiterfassung</b>	<b>A_1 - A_23</b>
<b>Anhang B</b>	<b>Geschätzter Rücklauf pro Schule</b>	<b>B_1</b>
<b>Anhang C</b>	<b>Explorative Faktorenanalyse zur Identifikation spezifischer Belastungsbereiche</b>	<b>C_1</b>
<b>Anhang D</b>	<b>Teilnahme an Reformprojekten in den 40 Schulen (Angaben des Bildungsdepartementes) und Angaben der Lehrpersonen</b>	<b>D_1 - D_2</b>
<b>Anhang E</b>	<b>Reliabilitätsanalysen – alle eingesetzten Skalen (n=746)</b>	<b>E_1 - E_6</b>
<b>Anhang F</b>	<b>Verteilungskennwerte der Skalen</b>	<b>F_1</b>
<b>Anhang G</b>	<b>Explorative Faktorenanalysen zu den Clusterelementen</b>	<b>G_1 - G_2</b>
<b>Anhang H</b>	<b>Diskriminanzanalyse</b>	<b>H_1 - H_2</b>
<b>Anhang I</b>	<b>Engagement-Typen nach Alter, Dienstalter, Jahre an der Schule und Anstellungsgrad</b>	<b>I</b>
<b>Anhang J</b>	<b>Musterverteilung je nach Schulmerkmalsgruppe</b>	<b>J_1</b>
<b>Anhang K</b>	<b>Die Verteilung der Engagement-Typen je nach schulischem Engagement</b>	<b>K_1</b>
<b>Anhang L</b>	<b>Interkorrelationen (Spearman <math>r_s</math>) der untersuchten Variablen</b>	<b>L_1</b>

# Anhang A: Fragebogen, Zugang zum Online-Fragebogen und zur Zeiterfassung

## Anfangsseite

### *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen*

Online Fragebogen Lehrpersonen

Antworten Sie spontan und ehrlich. Es ist wichtig, dass Sie jede Frage beantworten. Die Durchführung der Online-Befragung erfolgt durch das Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung (iafob) in Zürich. Dadurch ist die vertrauliche Behandlung der Daten gewährleistet. Die Daten werden am iafob ausgewertet und verbleiben auch dort.

Sie werden zum Ausfüllen ca. 60 Minuten benötigen.

Wir empfehlen Ihnen aus technischen Gründen, den Fragebogen in einem Zug auszufüllen – Sie können aber bei Unterbruch über denselben Link jederzeit wieder darauf zurückgreifen.

Bitte füllen Sie den Fragebogen in derselben Woche aus, in der Sie die Arbeitszeit erfassen.

Vielen Dank für Ihre wertvolle Mithilfe!

# Fragebogen

## Angaben zur Person

Im Rahmen der vorliegenden Studie werden neben dieser Fragebogenuntersuchung auch Arbeitszeiterhebungen durchgeführt. Um die Arbeitszeiterfassungen mit den Fragebogenergebnissen in Zusammenhang bringen zu können, muss erkennbar sein, welche Arbeitszeitprotokolle zu welchen Fragebogenergebnissen gehören.

Um dies zu ermöglichen, bitten wir Sie, nachfolgend eine Kodierung vorzunehmen, anhand derer ermittelt werden kann, welche Arbeitszeitprotokolle zu welchen Fragebogenergebnissen gehören.

Selbstverständlich garantieren wir die volle Anonymisierung und vertrauliche Behandlung Ihrer Angaben. Die Auswertungen werden so vorgenommen, dass Rückschlüsse auf einzelne Personen nicht möglich sind. Sollten Sie noch zusätzliche Fragen zur Vertraulichkeit der Daten haben, können Sie sich an folgende Personen des Forschungsteams wenden:

Ernst Trachsler: [ernst.trachsler@phtg.ch](mailto:ernst.trachsler@phtg.ch); 071 678 56 05

Miriam Nido: [miriam.nido@iafob.ch](mailto:miriam.nido@iafob.ch); 044 254 30 71

**Wir bitten Sie nun, folgenden Code einzutragen, der sich aus fünf Buchstaben bzw. Ziffern zusammensetzt, die wie folgt bestimmt werden (sollten Sie nicht alle Angaben zur Verfügung haben, lassen Sie bitte das entsprechende Feld frei):**

zweiter Buchstabe des  
Vornamens Ihrer Mutter

Anzahl Geschwister inklusive  
Halbgeschwister (sollten Sie  
keine Geschwister haben,  
geben Sie bitte 0 ein)

erster Buchstabe Ihres  
Geburtsortes

dritter Buchstabe Ihres  
Vornamens

Endziffer Ihres Geburtsjahres

## Geschlecht

- ☐ weiblich  
☐ männlich

## Alter

**Seit wievielen Jahren arbeiten Sie bereits als Lehrkraft (unabhängig vom Anstellungsgrad)?**

**Seit wievielen Jahren arbeiten Sie an Ihrer jetzigen Schule (unabhängig vom Anstellungsgrad)?**

**Zu wieviel Prozent sind Sie angestellt ?**

- ☐ Vollzeit ➡ Weiter mit Frage Wieviele Lehrkräfte unterrichten in Ihrem Schulhaus?  
☐ Teilzeit ➡ Weiter mit Frage Zu wie viel Prozent?

**Zu wie viel Prozent?**

**Wieviele Lehrkräfte unterrichten in Ihrem Schulhaus?**

- ☐ 1 – 5
- ☐ 6 – 10
- ☐ 11 – 15
- ☐ 16 – 20
- ☐ 21 – 30
- ☐ 31 – 40
- ☐ 41 – 50
- ☐ mehr als 50

**Wie viele Klassen gibt es in Ihrem Schulhaus?**

**Auf welcher Schulstufe sind Sie hauptsächlich angestellt?**

- ☐ Kindergarten
- ☐ Primarschule/Einschulungsklasse
- ☐ Kleinklasse Primarschule
- ☐ Kleinklasse Oberstufe
- ☐ Sekundarschule
- ☐ Realschule
- ☐ Bezirksschule

**Welcher Art ist Ihre Anstellung?**

- ☐ Klassenlehrkraft → Weiter mit Frage Wieviele Lektionen pro Woche unterrichten Sie ?
- ☐ Fachlehrkraft

**Wieviele Lektionen pro Woche unterrichten Sie ?**

**Beim Ausfüllen des Fragebogens denken Sie bitte daran, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt. Es handelt sich hier um Ihre persönlichen Bewertungen. Wir bitten Sie, keine Frage auszulassen und den Fragebogen vollständig auszufüllen. Es kann sein, dass die eine oder andere Aussage bzw. Frage Ihnen für Ihre Situation nicht ganz passend erscheint. In solchen Fällen kreuzen Sie bitte das für Sie am ehesten Zutreffende an.**

## **A. Belastungen bei der Arbeit**

**Im Folgenden bitten wir Sie anzugeben, in welchem Masse Sie sich durch diese Bedingungen belastet fühlen.**

	trifft für mich nicht zu / ist bei mir nicht der Fall	belastet mich nicht	belastet mich eher nicht	mittelmässig	belastet mich eher	belastet mich stark
<b>Klassengrösse</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Heterogenität der Klasse (z.B. in Bezug auf Leistungen, Herkunft)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Anzahl Pflichtlektionen</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stellvertretungen für Kolleg/innen (z.B. krankheitsbedingt)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Verhalten "schwieriger" Schülerinnen/Schüler</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziales Umfeld der Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Fortbildungsveranstaltungen</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Arbeitsplatzunsicherheit</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Kreuzen Sie bitte für jede Aussage die für Sie zutreffende Stufe an**

	trifft für mich nicht zu / ist bei mir nicht der Fall	belastet mich nicht	belastet mich eher nicht	mittelmässig	belastet mich eher	belastet mich stark
<b>Pausenaufsicht</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Administrative schulbezogene Pflichten (z.B. Verwaltung von Sonderräumen, Korrespondenz, EDV-Verantwortung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten (z.B. Integrations- bzw. Migrationsarbeit, Qualitätssicherungsarbeit, Öffentlichkeitsarbeit)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten (z.B. Arbeitsgruppen, Konferenzen, Mentorate)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Berufliches Image und Prestige</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zusammenarbeit mit kantonalen Schulbehörden (z.B. Inspektorat, Departement Bildung, Kultur und Sport)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Zusammenarbeit mit der Schulleitung</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Beziehungen zum nichtpädagogischen Personal in der Schule</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beurteilung von Schülerinnen/Schülern (z.B. Erstellen von Berichten und Zeugnissen, Beurteilungsgespräche, Prüfungsabnahmen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Im Folgenden bitten wir Sie anzugeben, in welchem Masse Sie sich durch diese Bedingungen belastet fühlen.**

	trifft für mich nicht zu / ist bei mir nicht der Fall	belastet mich nicht	belastet mich eher nicht	mittelmässig	belastet mich eher	belastet mich stark
<b>Ausübung der Klassenlehrerfunktion</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisieren und Durchführen von speziellen Schul- bzw. Klassenaktivitäten (z.B. Projektwochen, Feiern, Schullager)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Administrative auf Schülerinnen/Schüler bezogene Pflichten (z.B. Absenzenwesen)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vielen unterschiedlichen Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden müssen (z.B. Schülerinnen/Schüler, Eltern, Schulleitung,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Kolleginnen/Kollegen,  
Behörden)

Beraterische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern und Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Soziale Isolation bzw. Dasein als Einzelkämpferin/Einzelkämpfer (z.B. wenig Möglichkeiten zusammenzuarbeiten, wenig Unterstützung durch Kolleginnen/Kollegen möglich)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Team- und Unterrichtsabsprachen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**Wie stark ist bei Ihrer Arbeitstätigkeit die Belastung durch folgende Einflüsse?**

sehr gering      ziemlich gering      mittel      ziemlich stark      sehr stark

Unklarheit über die/den richtige/n Ansprechpartnerin/-partner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**Kreuzen Sie bitte bei jeder Aussage die für Sie zutreffende Stufe an**

trifft nicht zu      trifft wenig zu      trifft mittelmässig zu      trifft ziemlich zu      trifft sehr zu

Unter den jetzigen Arbeitsbedingungen ist der vorgegebene Stoffumfang im Unterricht kaum zu schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Im Unterricht benötigen manche Schüler/innen so viel Betreuung, dass ich mit dem geplanten Stoff nur schwer durchkomme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Ich finde in der Regel genug Zeit, um unterrichtsbezogene Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereiten des Unterrichts, Schüler/innen-Administration, Elternarbeit etc.) zu erfüllen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Die schulhausbezogenen Aufgaben (z.B. Verantwortung für Informatik/Werkstätten/Material, Qualitätsentwicklung, Projektarbeit etc.) sind so zeitaufwändig, dass ich sie kaum bewältigen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Beim Unterrichten werde ich mit Situationen konfrontiert, für die ich zu wenig ausgebildet bzw. vorbereitet wurde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Ich kann beim Unterrichten den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler/innen kaum gerecht werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Das Unterrichten bietet mit der Zeit immer weniger Herausforderungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Bei der Erledigung der unterrichtsbezogenen Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereiten des Unterrichts,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Schüler/innen–Administration,  
Elternarbeit etc.) kommen meine  
Fähigkeiten zu wenig zum Zuge.

Die Arbeit mit den Eltern ist zu anspruchsvoll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Klima im Umgang mit den Eltern empfinde ich als positiv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Unterrichtsstörungen

	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
Wie häufig werden Sie während des Unterrichts ungeplant, d.h. ohne Bezug zum Unterrichtsprogramm, durch Schüler/innen unterbrochen (z.B. durch Zwischenrufe oder private Gespräche zwischen Schülerinnen und Schülern)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig werden Sie während des Unterrichts durch andere Personen (z.B. Kollegen/Kolleginnen oder Eltern) unterbrochen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig wird der Unterrichtsfluss durch die besondere Betreuung einzelner Schüler/innen unterbrochen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Wie stark sind Sie von folgenden Belastungen betroffen?

	trifft für mich nicht zu / ist bei mir nicht der Fall	belastet mich nicht	belastet mich eher nicht	mittelmässig	belastet mich eher	belastet mich stark
Lärm (von innerhalb bzw. ausserhalb des Schulhauses)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ungünstige Beleuchtung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unangenehme Temperatur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mangelhafte Räumlichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mangelhafte technische Geräte/Arbeitsmittel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitshaltung (viel Sitzen, Stehen etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## B. Anforderungen und Organisationale Ressourcen

### Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten

	trifft nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittelmässig zu	trifft ziemlich zu	trifft sehr zu
Das Unterrichten bietet Möglichkeiten, sich beruflich weiterzuentwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei unterrichtsbezogenen Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Schüler/innen-Administration) stösst man immer wieder auf Neues.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Erledigung unterrichtsbezogener Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Schüler/innen-Administration) kann man neue Kompetenzen entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Mitarbeit in Arbeitsgruppen (Steuergruppen, Unterrichtsteams etc.) ist sehr vielfältig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Mitarbeit in Arbeitsgruppen (Steuergruppen, Unterrichtsteams etc.) erlaubt es, etwas Neues dazulernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die schulhausbezogenen Aufgaben (z.B. Verantwortung für Informatik/Werkstätten/Material etc.) sind sehr vielfältig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die schulhausbezogenen Aufgaben (z.B. Verantwortung für Informatik/Werkstätten/Material etc.) erlauben es, etwas Neues dazulernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### **Tätigkeitsspielraum**

	trifft nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittelmässig zu	trifft ziemlich zu	trifft sehr zu
Ich kann selbst bestimmen, wie ich den Unterricht gestalte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei unterrichtsbezogenen Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Schüler/innen-Administration) kann ich selbst entscheiden, wie ich sie erfülle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich bei unterrichtsbezogenen Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Schüler/innen-Administration) eine Idee habe, kann ich diese frei umsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Erledigung der schulhausbezogenen Aufgaben (z.B. Verantwortung für Informatik/Werkstätten/Material etc.) kann ich meine eigenen Vorstellungen verwirklichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Entscheidungen, welche meine schulhausbezogenen Aufgaben (z.B. Verantwortung für Informatik/Werkstätten/Material etc.) betreffen, in ausreichendem Masse beeinflussen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **C. Organisation und Führung**

### **Partizipationsmöglichkeiten**

	trifft nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittelmässig zu	trifft ziemlich zu	trifft sehr zu
Ich kann Entscheidungen, die mich als Lehrperson oder die Schule als Ganzes betreffen, in ausreichendem Masse mitbeeinflussen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich Kritik oder Verbesserungsvorschläge äussere, die die Schule betreffen, wird darauf eingegangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule ist offen dafür, neue Ideen und Anregungen umzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### **Vorgesetztenverhalten**

	trifft nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittelmässig zu	trifft ziemlich zu	trifft sehr zu
Die Schulleitung gibt mir in Bezug auf die zu erledigenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Aufgaben die nötige Unterstützung.

Die Schulleitung ist daran interessiert, dass es den Lehrpersonen gut geht.

Die Lehrpersonen erhalten von der Schulpflege bedarfsbezogen die nötige Unterstützung.

Der Schulpflege ist daran interessiert, dass es den Lehrpersonen gut geht.

### Schul-/Organisationsstruktur

trifft nicht zu      trifft wenig zu      trifft mittelmässig zu      trifft ziemlich zu      trifft sehr zu

Die Aufteilung von Entscheidungskompetenzen ist klar geregelt.

Die Anzahl der Führungsebenen und –gremien ist angemessen.

Es besteht eine Entflechtung von strategischen Aufgaben (allgemeine Stossrichtung, Rahmenkonzepte) und operativen Aufgaben (konkrete Umsetzung, Detailkonzepte).

Es gibt viele Doppelspurigkeiten.

Die Entscheidungskompetenzen sind dort angesiedelt, wo das Know-how für Lösungen vorhanden ist.

Die durchschnittliche Anzahl der Konferenzen an meiner Schule ist angemessen.

Die durchschnittliche Dauer der Konferenzen ist angemessen.

In Konferenzen und Teamsitzungen besteht eine klare Entflechtung zwischen pädagogischen und organisatorisch-administrativen Aufgaben.

### D. Beanspruchungen

Kreuzen Sie bitte für jede Aussage die für Sie zutreffende Stufe an.

völlig unzutreffend      weitgehend unzutreffend      eher unzutreffend      teils-teils      eher zutreffend      weitgehend zutreffend      völlig zutreffend

Gelegentlich kämpfe ich mit einer Wut auf die Schüler/innen.

Ich glaube, dass die Arbeitsbelastungen zu Ehe- bzw. Partner- und

Familienproblemen  
in meinem Leben  
beigetragen haben.

Ich habe den  
Eindruck nicht alles  
schaffen zu können.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Ich habe manchmal  
unbegründet Angst.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Gespräche über die  
Arbeit in der Freizeit  
versuche ich  
weitgehend zu  
vermeiden.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Meine Stimmung  
schwankt häufig.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Durch die Arbeit bin  
ich oft gereizt.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Ich brauche oft  
Kraft, um meinen  
inneren Widerwillen  
gegen die Arbeit zu  
überwinden.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Ich kann nach der  
Arbeit gut  
abschalten.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Den ganzen Tag  
mit Leuten zu  
arbeiten, das ist  
wirklich eine  
Strapaze für mich.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Bei manchen  
Schüler/innen  
interessiert es mich  
eigentlich nicht  
wirklich, was aus  
ihnen wird.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Es kommt vor, dass  
mich die Arbeit  
seelisch zu stark  
belastet.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Ich fühle mich  
manchmal  
machtlos.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

**Kreuzen Sie bitte für jede Aussage die für Sie zutreffende Stufe an.**

völlig  
unzutreffend

weitgehend  
unzutreffend

eher  
unzutreffend

teils-teils

eher  
zutreffend

weitgehend  
zutreffend

völlig  
zutreffend

Es fällt mir oft schwer,  
gleichbleibend  
freundlich zu den  
Schülerinnen/Schülern  
zu sein.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Ich fühle mich  
manchmal wie  
ausgebrannt.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Die Sorgen anderer  
nehme ich nicht mehr  
so wichtig.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Ich habe gelegentlich  
ein Gefühl innerer  
Leere.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Hin und wieder verliere  
ich bei der Arbeit die  
Geduld und werde  
ärgerlich.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Ich möchte die  
Probleme der

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Schülerinnen/Schüler  
nicht an mich  
herankommen lassen,  
um den Beruf  
durchzuhalten.

Am Arbeitsende fühle  
ich mich oft erschöpft. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich muss mich  
manchmal zwingen,  
nicht schroff zu den  
Schülerinnen/Schülern  
zu sein.

Ich fühle mich gehetzt. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Von den Problemen  
meiner  
Schülerinnen/Schüler  
bin ich persönlich  
berührt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

### E. Abgrenzung

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die jeweilige Aussage für Sie zutrifft.

	fast nie/trifft nicht zu	selten/trifft wenig zu	manchmal/trifft mittelmässig zu	oft/trifft ziemlich zu	fast immer/trifft sehr zu
--	--------------------------------	---------------------------	------------------------------------	---------------------------	---------------------------------

Bei meiner Arbeit als  
Lehrperson muss man auch  
in der Freizeit Fortbildung  
betreiben, um auf dem  
Laufenden zu sein. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bei meiner Arbeit als  
Lehrperson muss man auch  
Aufgaben übernehmen, die  
nicht zum eigentlichen  
Aufgabenbereich einer  
Lehrperson gehören. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bei meiner Arbeit als  
Lehrperson muss man auch  
ausserhalb der  
Arbeitszeiten für  
Behördenmitglieder und  
Eltern erreichbar sein. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bei meiner Arbeit als  
Lehrperson ist es üblich,  
berufliche Arbeit auch in der  
Freizeit (nach Feierabend  
oder an Wochenenden) zu  
erledigen. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

### F. Individuelle Ressourcen und Erholung

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die jeweilige Aussage für Sie zutrifft.

	trifft überhaupt nicht zu	überwiegend nicht	teils-teils	überwiegend	trifft völlig zu
--	------------------------------	-------------------	-------------	-------------	------------------

Bei der Arbeit  
kenne ich keine  
Schonung. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Auch in der  
Freizeit  
beschäftigen  
mich viele  
Arbeitsprobleme. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich arbeite wohl  
mehr als ich  
sollte.

Ich neige dazu,  
über meine Kräfte  
hinaus zu  
arbeiten.

☐
☐
☐
☐
☐

Feierabend ist  
Feierabend, da  
verschwende ich  
keine Gedanken  
mehr an die  
Arbeit.

☐
☐
☐
☐
☐

Meine Gedanken  
kreisen fast nur  
um die Arbeit.

☐
☐
☐
☐
☐

**Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die jeweilige Aussage für Sie zutrifft.**

trifft überhaupt nicht zu

überwiegend nicht

teils–teils

überwiegend

trifft völlig zu

Am  
Wochenende  
kann ich mich  
gut erholen.

☐
☐
☐
☐
☐

Pausen  
während der  
Arbeit sind für  
mich  
erholsam.

☐
☐
☐
☐
☐

Nach den  
Ferien fühle  
ich mich  
erholt.

☐
☐
☐
☐
☐

Ich habe  
genügend  
Zeit für  
Familie und  
Freunde.

☐
☐
☐
☐
☐

**Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die jeweilige Aussage für Sie zutrifft.**

trifft überhaupt nicht zu

überwiegend nicht

teils–teils

überwiegend

trifft völlig zu

Es gibt  
Tage, da  
bin ich  
stolz auf  
das, was  
ich bei der  
Arbeit  
geschafft  
habe.

☐
☐
☐
☐
☐

Meine  
Arbeit  
macht mir  
Spass.

☐
☐
☐
☐
☐

Ich habe  
das  
Gefühl, in  
meiner  
Arbeit  
etwas  
Sinnvolles  
zu tun.

☐
☐
☐
☐
☐

**Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die jeweilige Aussage für Sie zutrifft.**



	trifft überhaupt nicht zu	überwiegend nicht	teils-teils	überwiegend	trifft völlig zu
Was auch immer bei der Arbeit passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für jedes Problem bei der Arbeit kann ich eine Lösung finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn im Beruf eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## G. Kommunikation und Kooperation

### Soziales Klima

	trifft überhaupt nicht zu	überwiegend nicht	teils-teils	überwiegend	trifft völlig zu
Die Kollegen/Kolleginnen, mit denen ich zusammenarbeite, unterstützen mich, wenn ich irgendwo anstehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einige Kollegen und Kolleginnen werden von der Schulleitung deutlich bevorzugt oder benachteiligt (z.B. beim Stundenplan oder bei der Pensenvergabe).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischen Lehrpersonen und Schulleitung besteht ein freundlicher, vertrauensvoller Umgang.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Zusammenarbeit mit Teamkollegen/-kolleginnen gibt es häufig Spannungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischen mir und der Klasse gibt es häufig Spannungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Feedback

	trifft überhaupt nicht zu	überwiegend nicht	teils-teils	überwiegend	trifft völlig zu
Zur Qualität des Unterrichts geben wir uns im Kollegium regelmässig Feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Einschätzungen zum Lehrerkollegium

	trifft überhaupt nicht zu	überwiegend nicht	teils-teils	überwiegend	trifft völlig zu
Ich bin sicher, daß wir als Lehrpersonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.

Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrpersonen es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

## H. Anerkennung und Unterstützung

Im Folgenden geht es um die verschiedenen "Belohnungen", die Sie in Ihrem Beruf erhalten (z.B. Lohn, ausserordentliche Prämie, Anerkennung, Status). Kreuzen Sie bitte bei jeder Aussage die für Sie zutreffende Stufe an.

fast nie/ trifft nicht zu    selten / trifft wenig zu    manchmal/ trifft mittelmässig zu    oft/ trifft ziemlich zu    fast immer / trifft sehr zu

Ich erhalte von meinen Schülerinnen/Schülern die Anerkennung, die ich verdiene.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich erhalte von der Schulpflege die Anerkennung, die ich verdiene.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich erhalte vom Inspektorat die Anerkennung, die ich verdiene.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich erhalte von der Schulleitung die Anerkennung, die ich verdiene.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich erhalte von meinen Kolleginnen/Kollegen die Anerkennung, die ich verdiene.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich erhalte von den Eltern die Anerkennung, die ich verdiene.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich erhalte in schwierigen Situationen angemessene Unterstützung.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich erfahre in letzter Zeit eine Verschlechterung meiner Arbeitssituation.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich erwarte für die nächste Zukunft eine Verschlechterung meiner Arbeitssituation.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

## I. Fragen zu Ihrer Schulleitung

Denken Sie bitte bei den folgenden Fragen an Entscheidungen Ihrer Schulleitung, die Sie als Lehrkraft betreffen. Insbesondere interessiert uns, wie Sie den Prozess der Entscheidungsfindung typischerweise erleben.

**Kreuzen Sie bitte bei jeder Aussage die für Sie zutreffende Stufe an.**

	trifft nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittelmässig zu	trifft ziemlich zu	trifft sehr zu
Bei Verfahren der Entscheidungsfindung berücksichtigt die Schulleitung die Meinungen aller betroffenen Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Umgang der Schulleitung mit den Lehrpersonen ist durch Fairness gekennzeichnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Umgang der Schulleitung mit den Lehrpersonen ist geprägt durch Ehrlichkeit und Offenheit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung ist in ausreichendem Masse mit den Aufgaben und Problemen der Lehrpersonen vertraut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vorhergehensweise der Schulleitung erfolgt unparteilich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Entscheidungsprozesse in der Zusammenarbeit zwischen Schulbehörden und Schulleitung sind nachvollziehbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## J. Berufliche Veränderungen und Spezialisierungen

**Im Folgenden interessiert uns, ob Sie schon einmal daran gedacht haben, sich beruflich zu verändern oder sich zu spezialisieren. Kreuzen Sie bitte die für Sie zutreffende Stufe an.**

	nie	selten	ab und zu	oft	sehr oft
Ich habe schon daran gedacht, den Beruf zu wechseln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe schon daran gedacht, eine andere Stelle als Lehrperson suchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe schon daran gedacht, eine neue Tätigkeit innerhalb des Schulsystems (z.B. Schulleitung, Schulberatung) zu suchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe schon daran gedacht, das Pensum zu reduzieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## K. Ressourcensysteme

**Wie stark werden Sie in der Schule durch folgende Personengruppen oder Institutionen entlastet?**

	vorhanden, aber noch nie genutzt	nicht vorhanden	gar nicht entlastend	ein wenig entlastend	relativ stark entlastend	sehr stark entlastend
Kolleginnen und Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interventions- oder Supervisionsgruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulleitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulische Heilpädagogik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Logopädie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulsozialarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulpflege	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulpsychologischer Dienst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrpersonenberatung Aargau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suchtfachstellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsberatung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Department Bildung, Kultur und Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

andere:

## L. Schulämter und Spezialfunktionen

**Haben Sie neben Ihrer Unterrichtsverpflichtung ein Schulamt oder eine Spezialfunktion inne?**

- ☐ ja ➡ [Weiter mit Frage Worum handelt es sich?](#)
- ☐ nein ➡ [Weiter mit Frage M. Reformelemente und Schulprojekte](#)

**Worum handelt es sich?**

**Wie gross ist der zeitliche Aufwand dafür (Stunden/Woche)?**

## M. Reformelemente und Schulprojekte

**In welche der folgenden Projekte ist Ihre Schule aktiv involviert?**

	Die Schule ist noch nicht in das Projekt involviert.	Die Schule ist bereits aktiv in das Projekt involviert.	Das Projekt ist eingeführt.
Grund- oder Basisstufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrative Schulung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Externe Schulevaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QUES (Qualitätsentwicklung und -sicherung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abschlusszertifikat (Projektarbeit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bewegte Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulsozialarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blockzeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittagstisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**In welche der folgenden Projekte sind Sie persönlich aktiv involviert?**

	Ich bin nicht involviert.	Ich bin nur wenig involviert.	Ich bin stark involviert.
Grund- oder Basisstufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrative Schulung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Externe Schulevaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QUES (Qualitätsentwicklung und -sicherung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abschlusszertifikat (Projektarbeit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bewegte Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulsozialarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blockzeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittagstisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### **N. Beurteilung der zukünftigen Arbeitssituation mit den verschiedenen Schulprojekten**

**Wie hoch schätzen Sie den Nutzen / das Potenzial für Ihre Schule durch folgende Schulentwicklungsprojekte ein?**

	gering	mittel	gross	betrifft mich nicht
Zweiggliedrige Oberstufe unter einem Dach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altersgemischte Lerngruppen in Grund- oder Basisstufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niveauunterricht an der Oberstufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrative Schulung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teamteaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tagesstrukturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zusätzliche Lektionen aus dem Sozialindex	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neue Beurteilungsinstrumente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Wie beurteilen Sie die Arbeitssituation nach Einführung der Schulentwicklungsprojekte?**

	betrifft mich nicht	verschlechtert	wenig verschlechtert	keine Veränderung	wenig verbessert	verbessert
Zweiggliedrige Oberstufe unter einem Dach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altersgemischte Lerngruppen in Grund- oder Basisstufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niveauunterricht an der Oberstufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrative Schulung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teamteaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tagesstrukturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zusätzliche Lektionen aus dem Sozialindex	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neue Beurteilungsinstrumente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Wann wurde die Schulleitung an Ihrer Schule installiert?**

- ☐ vor 2004
- ☐ 2004
- ☐ 2005
- ☐ 2006
- ☐ 2007

**O. Veränderungswünsche**

Welche Veränderungen würden dazu beitragen, dass sich Ihre Zufriedenheit bzw. Ihr Wohlbefinden erhöhen würde?

## Endseite

*Wir danken Ihnen für Ihre Teilnahme an der Befragung.*

*Für Ende Oktober ist ein erster anonymisierter Gesamtbericht zu Handen des Departements Bildung, Kultur und Sport geplant. Der schulspezifische Bericht zu Handen Ihrer Schule ist für November vorgesehen.*



Guten Tag sehr geehrte Damen und Herren,

das Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung (iafob) stellt Ihnen im Folgenden eine Eingabemaske zur Verfügung, in welcher Sie Ihre Aktivitäten zu bestimmten Tageszeiten dokumentieren und zum Online-Fragebogen gelangen können.

Sie haben per Email bereits allgemeine Anmeldedaten erhalten, mit denen Sie sich bitte untenstehend anmelden. Im weiteren Verlauf erhalten Sie detaillierte Informationen zum Eintragen Ihrer Aktivitäten.

Die Durchführung der Online-Befragung erfolgt durch das Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung (iafob) in Zürich. Dadurch ist die vertrauliche Behandlung der Daten gewährleistet. Die Daten werden am iafob ausgewertet und verbleiben auch dort.

Sie benötigen zur Datenerfassung eines Wochentages ca. 10 min.

Haben Sie Fragen, Hinweise oder Anregungen zur Eingabemaske? Sie können uns gern unter [info@iafob.ch](mailto:info@iafob.ch) sowie unter +41 44 254 3171 per Telefon (Lic.phil. Miriam Nido) kontaktieren.

Bei technischen Problemen erreichen Sie uns unter +41 44 254 3173.

Bitte melden Sie sich hier mit den Ihnen bereits bekannten Benutzerdaten an!

Melden Sie sich hier bitte nur mit den **allgemeinen Logindaten** an.

Benutzername

Passwort

**Anmelden**

Herzlich willkommen!

Ihre Anmeldung war erfolgreich, vielen Dank!

Wenn Sie sich zum ersten Mal hier anmelden, klicken Sie bitte auf "Erstanmeldung". Sie werden nun gebeten, sich mit Ihrem persönlichen und nur Ihnen bekannten Benutzernamen anzumelden. Des Weiteren müssen Sie sich ein eigenes Passwort vergeben. Mit diesen Benutzerdaten können Sie jederzeit Ihre Eingabe fortsetzen bzw. korrigieren.

Haben Sie sich bereits angemeldet und sich ein eigenes Passwort vergeben klicken Sie bitte auf "Eingabe fortsetzen". Ihre bis dahin getätigten Eingabewerte erscheinen und können von Ihnen angepasst bzw. erweitert werden.

**Erstanmeldung**

**Eingabe fortsetzen**

## Arbeitszeitprotokoll

**iafob** 

— Institut für Arbeitsforschung und  
Organisationsberatung

Es folgen zunächst einige wenige Fragen, die zum Ausfüllen des Arbeitszeitprotokolls und zur Auswertung wichtig sind.

Bitte beachten Sie, dass Ihre Daten vertraulich behandelt werden und am Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung (iafob) verbleiben.

Bitte wählen Sie zunächst, ob Sie als Lehrperson oder als Schulleiter/ in tätig sind.

**Lehrpersonen**

**SchulleiterInnen**

## Arbeitszeitprotokoll

### Lehrpersonen

**iafob** 

— Institut für Arbeitsforschung und  
Organisationsberatung

Wenn Sie die folgenden Felder ausgefüllt haben, gelangen Sie zum Arbeitszeitprotokoll bzw. zum Fragebogen. Bitte vergeben Sie sich nach den Angaben zu Ihrer Schule auch einen persönlichen Benutzernamen sowie ein Passwort! Mit diesen Anmeldedaten können Sie jederzeit unter "Eingabe fortsetzen" Ihre bisher getätigten Werte korrigieren bzw. erweitern.

Bitte füllen Sie alle Felder aus!

#### Bestimmung des persönlichen Codes

Schulort

(wird verschlüsselt übertragen)

persönlicher Code

Stufe

Pensum

Benutzername

Passwort

Passwort wiederholen

Wir bitten Sie nun, folgenden Code einzutragen, der sich aus fünf Buchstaben bzw. Ziffern zusammensetzt, die wie folgt bestimmt werden (nur Kleinbuchstaben):

zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter

Anzahl Geschwister inklusive Halbgeschwister (sollten Sie keine Geschwister haben, geben Sie bitte 0 ein)

erster Buchstabe Ihres Geburtsortes

dritter Buchstabe Ihres Vornamens

Endziffer Ihres Geburtsjahres

Bitte übertragen Sie Ihren persönlichen Code in das Feld "persönlicher Code".

**Anmelden**

## Arbeitszeitprotokoll Lehrpersonen

Hier werden Sie an das Ausfüllen des Fragebogens erinnert.  
Bitte füllen Sie den Fragebogen in derselben Woche aus wie das Arbeitszeitprotokoll.  
Sollten Sie den Fragebogen noch nicht ausgefüllt haben, klicken Sie bitte auf "Fragebogen". Sie benötigen zum Ausfüllen ca. 60 Minuten. Natürlich können Sie dies auch zu einem späteren Zeitpunkt erledigen. Durch klicken auf "Arbeitszeitprotokoll" gelangen Sie zur Eingabe Ihrer Arbeitszeiten.

**Arbeitszeitprotokoll**

**Fragebogen**

Hier können Sie das Arbeitszeitprotokoll als PDF oder Exceldatei herunterladen und ausdrucken. So können Sie Ihre Arbeitszeiten jederzeit festhalten und dann online eingeben, wenn es für Sie günstig ist.



Arbeitszeitprotokoll Lehrpersonen (pdf)



Arbeitszeitprotokoll Lehrpersonen (xls)

## Arbeitszeitprotokoll Lehrpersonen

Tragen Sie Ihre Arbeitszeiten je Kategorie und Wochentag in **Minuten** ein.  
Achten Sie bitte selbst auf die **Vollständigkeit Ihrer Angaben**.

**Speichern Sie jede Eingabe durch Klicken auf "Speichern". Ihre Daten werden dann übertragen.**

Aktivitäten (gemäss Berufsauftrag)	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sa & So	Schätzung für eine Ferien- woche
---------------------------------------	--------	----------	----------	------------	---------	---------	--

### Abwesenheiten

Ferien	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min
weitere (z.B. Krankheit, Mittagspause etc.)	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min

### Unterrichtszeit

1. Unterrichtszeit (inkl. kurz- fristiges Bereitstellen der Unterrichtsmaterialien und -medien)	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min
2. arbeitsfreie Pausen	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min
3. Pausenaufsicht	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min

### Übrige Arbeitszeit, frei gestaltete Arbeitszeit -> Unterrichtsbezogene Tätigkeiten

4. Unterrichtsplanungen (Jahres-, Semester- und Wochenplanung)	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min
5. Vor- und Nachbereiten des Unterrichts (inkl. Benoten)	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min
6. Administratives, Organisatori- sches auf den Unterricht und die eigene Klasse bezogen	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min	<input type="text"/> Min

## Arbeitszeitprotokoll für einen Tag

Aktivitäten		0:00-1:00	1:00-2:00	2:00-3:00	3:00-4:00	4:00-5:00	6:00-7:00	7:00-8:00	8:00-9:00
<b>Abwesenheiten</b>									
	Ferien								
	weitere (Krankheit)								
<b>Unterrichtszeit</b>									
1	Unterrichten (inkl. kurzfristiges Bereitstellen der Unterrichtsmaterialien und -medien)								
2	arbeitsfreie Pausen								
3	Pausenaufsicht								
<b>übrige Arbeitszeit</b>									
	<b>frei gestaltbare Arbeitszeit</b>								
	<b>Unterrichtsbezogene Tätigkeiten</b>								
4	Wochenplanung								
5	Vor- und Nachbereiten des Unterrichts (inkl. Benoten)								
6	Administratives, Organisatorisches auf den Unterricht und die eigene Klasse bezogen								
	<b>Schüler/innenbezogene Aktivitäten</b>								
7	Beratungs-, Förder- und Konfliktlösungsgespräche mit Schüler/innen								
8	Elternarbeit, Elternkontakte								
9	Zusammenarbeit mit Fachleuten								
10	Planen und Durchführen von Veranstaltungen ausserhalb der normalen Unterrichtszeit								
	<b>Systembezogene Tätigkeiten</b>								
11	fach- oder klassenbezogene Zusammenarbeit / Unterrichtsabsprachen mit KollegInnen (z.B. Jobsharing)								
12	Vertretung in Berufsorganisation oder Kantonalkonferenz								
13	Zusammenarbeit mit Behörden								
	<b>persönliche Weiterbildung</b>								
14	institutionell (Kurse)								
15	Dokumente								
	<b>gemeinsame Arbeitszeit</b>								
16	Sitzungen, Konferenzen								
17	Mitarbeit in Arbeitsgruppen (Steuergruppen, Kerngruppen, Unterrichtsteams etc.)								
18	Mitarbeit bei Evaluationen								
19	Schulentwicklungsprojekte								
20	Organisation und Teilnahme an Schulanlässen								
21	Weiterbildung im Kollegium								
22	Arbeitsplanung im Kollegium								
23	Öffentlichkeitsarbeit								
	<b>Spezielles</b>								
24	Schulämter (zusätzlich vergütet)								
25	Aufgaben für die Schule als Ganzes								
26	pädagogische Spezialfunktionen (zusätzlich vergütet)								
27	pädagogische Spezialfunktionen (ohne zusätzliche Vergütung)								
28	<b>zusätzliche Aufgaben</b>								

**Arbeitszeitprotokoll für einen Tag**

Aktivitäten	12:00-13:00	13:00-14:00	14:00-15:00	15:00-16:00	16:00-17:00	17:00-18:00	18:00-19:00	19:00-20:00	20:00-21:00	21:00-22:00	22:00-23:00	23:00-24:00	Total
<b>Abwesenheiten</b>													
Ferien													
weitere (Krankheit)													
<b>Unterrichtszeit</b>													
1 Unterrichten (inkl. kurzfristiges Bereitstellen der Unterrichtsmaterialien und -medien)													
2 arbeitsfreie Pausen													
3 Pausenaufsicht													
<b>übrige Arbeitszeit</b>													
frei gestaltbare Arbeitszeit													
<b>Unterrichtsbezogene Tätigkeiten</b>													
4 Wochenplanung													
5 Vor- und Nachbereiten des Unterrichts (inkl. Benoten)													
6 Administratives, Organisatorisches auf den Unterricht und die eigene Klasse bezogen													
<b>Schüler/innenbezogene Aktivitäten</b>													
7 Beratungs-, Förder- und Konfliktlösungsgespräche mit Schüler/innen													
8 Elternarbeit, Elternkontakte													
9 Zusammenarbeit mit Fachleuten													
10 Planen und Durchführen von Veranstaltungen ausserhalb der normalen Unterrichtszeit													
<b>Systembezogene Tätigkeiten</b>													
11 fach- oder klassenbezogene Zusammenarbeit / Unterrichtsabsprachen mit KollegInnen (z.B. Jobsharing)													
12 Vertretung in Berufsorganisation oder Kantonalkonferenz													
13 Zusammenarbeit mit Behörden													
<b>persönliche Weiterbildung</b>													
14 institutionell (Kurse)													
15 Dokumente													
<b>gemeinsame Arbeitszeit</b>													
16 Sitzungen, Konferenzen													
17 Mitarbeit in Arbeitsgruppen (Steuergruppen, Kerngruppen, Unterrichtsteams etc.)													
18 Mitarbeit bei Evaluationen													
19 Schulentwicklungsprojekte													
20 Organisation und Teilnahme an Schulanlässen													
21 Weiterbildung im Kollegium													
22 Arbeitsplanung im Kollegium													
23 Öffentlichkeitsarbeit													
<b>Spezielles</b>													
24 Schulfächer (zusätzlich vergütet)													
25 Aufgaben für die Schule als Ganzes													
26 pädagogische Spezialfunktionen (zusätzlich vergütet)													
27 pädagogische Spezialfunktionen (ohne zusätzliche Vergütung)													
28 zusätzliche Aufgaben													

## Anhang B

### Geschätzter Rücklauf pro Schule

Schul-code	n	Rücklauf	Stufen	Schul-code	n	Rücklauf	Stufen
01	30	47%	PS, KKL PS+OS, Real, Sek	21	12	80%	PS, KKL PS, KKL OS
02	11	73%	Alle ohne BEZ	22	17	53%	PS, KG, Real
03	17	77%	PS, KG	23	6	37%	PS, KG
04	8	67%	PS, KG	24	9	47%	PS, Sek
05	11	61%	PS, KG	25	4	57%	PS, KG
06	10	67%	PS, KG	26	9	60%	PS, KG
07	20	87%	PS, KG, KKL PS, Sek, Real	27	36	59%	PS, KG, Sek, Real
08	13	65%	PS, KG, KKL PS, Sek	28	13	68%	PS, KG
09	59	91%	Alle Stufen	29	57	43%	Alle Stufen
10	5	50%	PS, KG	30	16	32%	KPS, KG, Sek
11	54	59%	Alle ohne BEZ	31	6	35%	Sek, Real
12	5	36%	PS, KG	32	3	75%	PS
13	22	73%	PS, KKL PS	33	6	10%	PS, Sek, Bez
14	15	71%	PS, KG, KKL PS	34	16	20%	Sek, Real, Bez
15	46	20%	Alle Stufen	35	40	53%	PS, KG, KKL PS, Sek, Real
16	67	49%	Alle Stufen	36	5	42%	PS, KG, Sek
17	11	61%	PS, KG	37	5	23%	Sek, Real
18	32	89%	Sek, Real, BEZ	38	11	73%	PS, KG
19	20	71%	PS, KG	39	8	73%	PS
20	8	73%	PS	40	4	50%	PS

Anmerkung: PS = Primarstufe, KG = Kindergarten, KKL = Kleinklasse, OS = Oberstufe, BEZ = Bezirksschule

## Anhang C

### Explorative Faktorenanalyse zur Identifikation spezifischer Belastungsbereiche (n=746)

Label	Item	1	2	3	4	5	6	7	8
bel01	Klassengrösse			0.67					
bel02	Heterogenität der Klasse (z.B. in Bezug auf Leistungen, Herkunft)			0.54					
bel04	Anzahl Pflichtlektionen			0.56					
bel07	Stellvertretungen für Kolleg/innen (z.B. krankheitsbedingt)			0.61					
bel08	Verhalten "schwieriger" Schülerinnen/Schüler			0.61					
bel12	Soziales Umfeld der Schule			0.50					
bel16	Fortbildungsveranstaltungen	0.75							
bel116	Administrative schulbezogene Pflichten (z.B. Verwaltung von Sonderräumen, Korrespondenz, EDV-Verantwortung)	0.71							
bel101	Ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten (z.B. Integrations- bzw. Migrationsarbeit, Qualitätssicherungsarbeit, Öffentlichkeitsarbeit)	0.75							
bel102	Ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten (z.B. Arbeitsgruppen, Konferenzen, Mentorate)	0.66							
bel17	Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen	0.48							-.53
bel100	Pausenaufsicht		0.40						
bel103	Beurteilung von Schülerinnen/Schülern (z.B. Erstellen von Berichten und Zeugnissen, Beurteilungsgespräche, Prüfungsabnahmen)		0.64						
bel110	Vielen unterschiedlichen Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden müssen (z.B. Schülerinnen/Schüler, Eltern, Schulleitung, Kolleginnen)		0.64						
bel111	Beraterische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern und Eltern		0.77						
bel112	Erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern		0.60						
bel25	Zusammenarbeit mit kantonalen Schulbehörden (z.B. Inspektorat, Departement Bildung, Kultur und Sport)								0.68
bel18	Arbeitsplatzunsicherheit						0.80		
bel20	Berufliches Image und Prestige						0.45		
bel26	Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen						0.71		
bel28	Beziehungen zum nichtpädagogischen Personal in der Schule							0.82	
bel104	Ausübung der Klassenlehrerfunktion					0.81			
bel106	Organisieren und Durchführen von speziellen Schul- bzw. Klassenaktivitäten (z.B. Projektwochen, Feiern, Schullager)					0.73			
bel107	Administrative auf Schülerinnen/Schüler bezogene Pflichten (z.B. Absenzenwesen)					0.59			
bel19	Zusammenarbeit mit der Schulleitung				0.72				
bel115	Soziale Isolation bzw. Dasein als Einzelkämpferin/Einzelkämpfer (z.B. wenig Möglichkeiten zusammenzuarbeiten, wenig Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen)				0.37				
bel21	Team- und Unterrichtsabsprachen				0.58				
bel22	Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen				0.53				
bat14	Unklarheit über die/den richtige/n Ansprechpartnerin/-partner				0.75				
<b>Erklärte Varianz</b>		<b>23.7</b>	<b>8.0</b>	<b>6.7</b>	<b>5.5</b>	<b>4.5</b>	<b>4.3</b>	<b>4.0</b>	<b>3.7</b>
<b>Eigenwert</b>		<b>6.9</b>	<b>2.3</b>	<b>1.9</b>	<b>1.6</b>	<b>1.3</b>	<b>1.3</b>	<b>1.2</b>	<b>1.1</b>

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse  
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung



# Anhang D1

## Teilnahme an Reformprojekten in den 40 Schulen (Angaben des Bildungsdepartementes)

Schul-code	Q U	E V	B S	I S	A Z	B S	K U	T H	S Z	Schul-code	Q U	E V	B S	I S	A Z	B S	K U	T H	S Z
01	x	x			x					21		x							x
02										22				x			x		
03										23									
04				x			x			24									
05										25									
06										26									
07										27							x		
08	x			x						28	x								
09	x								x	29	x		x	x			x		x
10										30					x				
11	x	x					x			31							x		
12		x		x						32				x					
13						x				33	x							x	x
14										34		x							
15	x						x	x	x	35		x							
16	x	x					x		x	36									
17		x								37									
18	x	x			x				x	38	x	x							
19										39			x	x					
20										40									

Anmerkung: x = Teilnahme, QU = Qualitätsentwicklung und -sicherung (QUES), EV = externe Schulevaluation, BS = Versuch Eingangsstufe, IS = Integrative Schulung, AZ = Abschlusszertifikat, BS = Bewegte Schule, KU = Kultur macht Schule, TH = Schultheater, SZ = Schulsozialarbeit

Zu beachten ist, dass die Teilnahme am Versuch Eingangsstufe sowie am Abschlusszertifikat nur für bestimmte Schulstufen möglich ist. Am Versuch Eingangsstufe können sich nur Primarstufe sowie Kindergarten beteiligen, am Abschlusszertifikat nur die Oberstufe, sprich Bezirksschule, Sekundarschule, Realschule (Informationen finden sich unter <http://www.ag.ch/abschlusszertifikat/de/pub/testlauf.php>).

## Anhang D2

### Teilnahme der eigenen Schule an Reformprojekten – Angaben der Lehrpersonen

(Mittelwerte 0= Schule ist noch nicht involviert, 1= Die Schule ist bereits aktiv involviert, 2=Projekt ist eingeführt)

	QUES (Qualitäts- entwicklung und - sicherung)	Externe Schulevalu- ation	Grund- oder Basisstufe	Integrative Schulung	Abschluss- zertifikat (Projekt- arbeit)	Bewegte Schule	Schulsozial- arbeit	Summe
Schule 1	1.77	1.83	.28	1.07	1.73	.17	.20	3
Schule 2	1.50	.73	.18	1.00	.00	.09	.00	1
Schule 3	.25	.19	.06	.56	.13	1.44	.25	0
Schule 4	.29	.29	.13	2.00	.00	1.63	.14	2
Schule 5	.64	.09	.00	.09	.27	.64	.50	0
Schule 6	1.30	.00	.00	.00	.10	.00	.00	0
Schule 7	.47	.42	.21	.68	.17	.90	1.80	1
Schule 8	1.67	1.77	.08	1.69	.18	1.46	.00	3
Schule 9	1.49	.37	.21	.70	.29	.35	1.82	2
Schule 10	.40	.00	.00	1.20	.00	.00	.00	0
Schule 11	.63	1.38	.19	.54	.04	.49	1.63	2
Schule 12	1.40	1.40	.00	1.40	.00	.80	.40	2
Schule 13	1.00	.59	.09	.09	.29	1.27	1.68	2
Schule 14	1.00	.31	.14	.14	.08	.38	.08	0
Schule 15	1.51	1.33	.11	.27	.21	.20	1.73	2
Schule 16	1.17	1.48	.19	.33	.28	.36	1.20	3
Schule 17	.50	.10	.00	.09	.10	.90	.00	1
Schule 18	1.50	1.55	.00	.03	.97	.29	1.81	4
Schule 19	1.00	.63	.17	.17	.06	.12	1.67	1
Schule 20	1.86	.29	.00	.86	.00	.57	.00	1
Schule 21	1.17	1.17	.20	.58	.08	.92	1.67	2
Schule 22	1.47	1.47	.29	1.81	.29	.67	.14	1
Schule 23	.00	.00	.00	1.50	.00	.33	.50	1
Schule 24	1.00	.13	.00	.00	.00	.50	1.56	1
Schule 25	.75	.33	.50	.50	.00	.00	.25	0
Schule 26	.67	.33	.00	.89	.00	.00	.00	0
Schule 27	.41	.13	.03	.09	.03	.29	.19	0
Schule 28	1.69	.42	.15	.54	.31	.31	.00	1
Schule 29	1.36	.32	.83	.95	.18	.38	1.65	4
Schule 30	.31	.21	.00	.21	.93	.31	.00	1
Schule 31	1.83	2.00	.00	1.83	1.83	.00	.33	4
Schule 32	.50	.50	.00	.50	.00	1.50	.00	2
Schule 33	1.50	.50	.33	.50	.33	.00	1.17	2
Schule 34	1.07	1.75	.00	.20	.80	.36	.00	1
Schule 35	1.16	.71	.14	.97	.14	1.16	.06	1
Schule 36	.40	.00	.00	1.00	.00	.00	.00	0
Schule 37	.33	.20	.00	1.20	.00	.00	.00	0
Schule 38	1.91	1.91	.18	.00	.20	.64	.00	2
Schule 39	1.00	.50	1.38	1.75	.14	.57	.00	2
Schule 40	1.75	.25	.25	1.25	.50	1.00	1.00	1

Anmerkung: fett = Werte  $\geq 1.50$ , mittelgrau = richtig positiv, hellgrau = falsch positiv, dunkelgrau = falsch negativ im Vergleich zu den Angaben des Bildungsdepartementes

# ANHANG E

## Reliabilitätsanalysen – alle eingesetzten Skalen (n=746)

### Anhang E1: Organisationale Ressourcen

Label	Skala/Item	M	SD	$r_{it}$	$\alpha$
<b>tspskal2</b>	<b>Skala: Tätigkeitsspielraum</b>	<b>3.96</b>	<b>.54</b>		<b>.70</b>
hsp1a	Ich kann selbst bestimmen, wie ich den Unterricht gestalte.	4.40	.63	.43	.67
hsp2	Bei unterrichtsbezogenen Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Schüler/innen-Administration) kann ich selbst entscheiden, wie ich sie erfülle.	4.34	.68	.44	.66
gsp2	Wenn ich bei unterrichtsbezogenen Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Schüler/innen-Administration) eine Idee habe, kann ich diese frei umsetzen.	4.40	.65	.50	.64
gsp3	Bei der Erledigung der schulhausbezogenen Aufgaben (z.B. Verantwortung für Informatik/Werkstätten/Material etc.) kann ich meine eigenen Vorstellungen verwirklichen.	3.29	.98	.50	.64
esp3	Ich kann Entscheidungen, welche meine schulhausbezogenen Aufgaben (z.B. Verantwortung für Informatik/Werkstätten/Material etc.) betreffen, in ausreichendem Masse beeinflussen.	3.34	.98	.49	.65
<b>av_qual2</b>	<b>Skala: Aufgabenvielfalt_Entwicklungsmöglichkeiten</b>	<b>3.34</b>	<b>.68</b>		<b>.79</b>
av2	Bei unterrichtsbezogenen Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, SchülerInnen-Administration) stösst man immer wieder auf Neues.	3.88	0.84	0.42	0.78
av3	Die schulhausbezogenen Aufgaben (z.B. Verantwortung für Informatik/Werkstätten/Material etc.) sind sehr vielfältig.	3.06	1.03	0.48	0.76
av4	Die Mitarbeit in Arbeitsgruppen (Steuergruppen, Unterrichtsteams etc.) ist sehr vielfältig.	3.38	0.98	0.60	0.74
qual1	Das Unterrichten bietet Möglichkeiten, sich beruflich weiterzuentwickeln.	3.04	1.18	0.45	0.78
qual2	Bei der Erledigung unterrichtsbezogener Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, SchülerInnen-Administration) kann man neue Kompetenzen entwickeln.	3.51	0.94	0.51	0.76
qual3	Die schulhausbezogenen Aufgaben (z.B. Verantwortung für Informatik/Werkstätten/Material etc.) erlauben es, etwas Neues dazuzulernen.	3.09	1.04	0.54	0.75
qual4	Die Mitarbeit in Arbeitsgruppen (Steuergruppen, Unterrichtsteams etc.) erlaubt es, etwas Neues dazuzulernen.	3.65	0.96	0.61	0.74
<b>partskal2</b>	<b>Skala: Partizipationsmöglichkeiten</b>	<b>3.33</b>	<b>.85</b>		<b>.85</b>
part2	Ich kann Entscheidungen, die mich als Lehrperson oder die Schule als Ganzes betreffen, in ausreichendem Masse mitbeeinflussen.	3.00	.97	.68	.83
part3	Wenn ich Kritik oder Verbesserungsvorschläge äussere, die die Schule betreffen, wird darauf eingegangen.	3.36	.93	.77	.74
part4	Die Schule ist offen dafür, neue Ideen und Anregungen umzusetzen.	3.65	.97	.71	.80

Anmerkungen: M: Mittelwert, SD: Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfe,  $\alpha$ : Cronbach's alpha bei Skalen; bei Einzelitems Cronbach's alpha für die Skala, wenn dieses Item weggelassen wird

## Anhang E2: Soziale Ressourcen

Label	Skala/Item	M	SD	$r_{it}$	$\alpha$
<b>sozskal3</b>	<b>Skala: Soziales Klima</b>	<b>4.06</b>	<b>.61</b>		<b>.66</b>
soz1	Die Kollegen/Kolleginnen, mit denen ich zusammenarbeite, unterstützen mich, wenn ich irgendwo anstehe.	4.22	.74	.47	.58
soz2	Kollegen und Kolleginnen werden von der Schulleitung weder bevorzugt, noch benachteiligt (z.B. beim Stundenplan oder bei der Pensenvergabe).	4.08	1.00	.48	.56
soz3	Zwischen Lehrpersonen und Schulleitung besteht ein freundlicher, vertrauensvoller Umgang.	4.08	.90	.37	.63
sozb1re	In der Zusammenarbeit mit Teamkollegen/-kolleginnen gibt es selten Spannungen.	3.88	.80	.43	.59
<b>eriskal3</b>	<b>Skala: Gratifikation (Anerkennung)</b>	<b>3.37</b>	<b>.77</b>		<b>.79</b>
eri06	Ich erhalte von meinen Schülerinnen/Schülern die Anerkennung, die ich verdiene.	3.82	.89	.49	.77
eri07	Ich erhalte von der Schulpflege die Anerkennung, die ich verdiene.	2.91	1.25	.63	.73
eri08	Ich erhalte vom Inspektorat die Anerkennung, die ich verdiene.	2.33	1.32	.52	.76
eri09	Ich erhalte von der Schulleitung die Anerkennung, die ich verdiene.	3.71	1.11	.57	.75
eri10	Ich erhalte von meinen Kolleginnen/Kollegen die Anerkennung, die ich verdiene.	3.86	.88	.50	.77
eri11	Ich erhalte von den Eltern die Anerkennung, die ich verdiene.	3.47	1.01	.53	.76
<b>vormskal3</b>	<b>Skala: Vorgesetztenverhalten (nur SL)</b>	<b>4.03</b>	<b>.91</b>		<b>.82</b>
vorm1	Die Schulleitung gibt mir in Bezug auf die zu erledigenden Aufgaben die nötige Unterstützung.	3.91	.98	.69	
vorm2	Die Schulleitung ist daran interessiert, dass es den Lehrpersonen gut geht.	4.14	1.00	.69	
<b>kswskal2</b>	<b>Skala: Kollektive Selbstwirksamkeit</b>	<b>3.83</b>	<b>.73</b>		<b>.80</b>
ksw2	Ich bin sicher, dass wir als Lehrpersonen pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	3.76	.81	.67	
ksw3	Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrpersonen es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	3.90	.79	.67	

Anmerkungen: M: Mittelwert; SD: Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfe,  $\alpha$ : Cronbach's alpha für die Skala; bei Einzelitems Cronbach's alpha für die Skala; wenn dieses Item weggelassen wird

## Anhang E3: Belastungen I

Label	Skala/Item	M	SD	$r_{it}$	$\alpha$
<b>belprim</b>	<b>Skala: Belastung durch Primäraufgabe (Unterrichts-/Klassen-/SchülerInnenmerkmale)</b>	<b>2.58</b>	<b>.84</b>		<b>.75</b>
bel01	Klassengrösse	2.61	1.42	.48	.72
bel02	Heterogenität der Klasse (z.B. in Bezug auf Leistungen, Herkunft)	2.91	1.29	.57	.70
bel04	Anzahl Pflichtlektionen	2.03	1.19	.46	.73
bel07	Stellvertretungen für Kolleg/innen (z.B. krankheitsbedingt)	2.32	1.27	.40	.75
bel08	Verhalten "schwieriger" Schülerinnen/Schüler	3.39	1.16	.59	.70
bel12	Soziales Umfeld der Schule	2.23	1.13	.49	.72
<b>belsek</b>	<b>Skala: Belastung durch Sekundäraufgabe (unterrichtsbezogene Aufgaben)</b>	<b>2.79</b>	<b>.89</b>		<b>.76</b>
bel103	Beurteilung von Schülerinnen/Schülern (z.B. Erstellen von Berichten und Zeugnissen, Beurteilungsgespräche, Prüfungsabnahmen)	2.97	1.18	.52	.67
bel110	Vielen unterschiedlichen Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden müssen (z.B. Schülerinnen/Schüler, Eltern, Schulleitung, Kolleginnen und Kollegen)	3.09	1.17	.58	.65
bel111	Beraterische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern und Eltern	2.33	1.05	.66	.63
bel112	Erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern	2.77	1.20	.50	.67
<b>beltert</b>	<b>Skala: Belastung durch Tertiäraufgabe (schulsystembezogene Aufgaben)</b>	<b>2.70</b>	<b>.89</b>		<b>.74</b>
bel16	Fortbildungsveranstaltungen	2.54	1.17	.47	.73
bel116	Administrative schulbezogene Pflichten (z.B. Verwaltung von Sonderräumen, Korrespondenz, EDV-Verantwortung)	2.68	1.15	.48	.72
bel101	Ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten (z.B. Integrations- bzw. Migrationsarbeit, Qualitätssicherungsarbeit, Öffentlichkeitsarbeit)	2.85	1.09	.61	.65
bel102	Ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten (z.B. Arbeitsgruppen, Konferenzen, Mentorate)	2.88	1.12	.60	.65

Anmerkungen: M: Mittelwert, SD: Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfe,  $\alpha$ : Cronbach's alpha bei Skalen; bei Einzelitems Cronbach's alpha für die Skala, wenn dieses Item weggelassen wird

## Anhang E4: Belastungen II

Label	Skala/Item	M	SD	$r_{it}$	$\alpha$
<b>qualüskal2</b>	<b>Skala: Qualitative Überforderung</b>	<b>2.40</b>	<b>.81</b>		<b>.66</b>
qualü1a	Beim Unterrichten werde ich mit Situationen konfrontiert, für die ich zu wenig ausgebildet bzw. vorbereitet wurde.	2.39	1.05	.48	.54
qualü1b	Ich kann beim Unterrichten den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler/innen kaum gerecht werden.	2.65	1.04	.47	.55
qualü2	Die Arbeit mit den Eltern ist zu anspruchsvoll.	2.17	1.06	.44	.59
<b>quantskal2</b>	<b>Skala: Quantitative Überforderung</b>	<b>2.61</b>	<b>.77</b>		<b>.68</b>
quant1a	Unter den jetzigen Arbeitsbedingungen ist der vorgegebene Stoffumfang im Unterricht kaum zu schaffen.	2.55	1.17	.62	.48
quant1b	Im Unterricht benötigen manche Schüler/innen so viel Betreuung, dass ich mit dem geplanten Stoff nur schwer durchkomme.	2.86	1.15	.55	.54
quant2	Ich finde in der Regel zu wenig Zeit, um unterrichtsbezogene Aufgaben (z.B. Vor- und Nachbereiten des Unterrichts, Schüler/innen-Administration, Elternarbeit etc.) zu erfüllen.	2.67	.97	.32	.69
quant3	Die schulhausbezogenen Aufgaben (z.B. Verantwortung für Informatik/Werkstätten/Material, Qualitätsentwicklung, Projektarbeit etc.) sind so zeitaufwändig, dass ich sie kaum bewältigen kann.	2.35	1.06	.35	.68

Anmerkungen: M: Mittelwert, SD: Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfe,  $\alpha$ : Cronbach's alpha für die Skala; bei Einzelelementen Cronbach's alpha für die Skala, wenn dieses Item weggelassen wird

## Anhang E5: Skalen gesundes Engagement

Label	Skala/Item	M	SD	$r_{it}$	$\alpha$
<b>vbskal2</b>	<b>Skala: Vorausgabungsbereitschaft</b>	<b>3.15</b>	<b>.79</b>		<b>.73</b>
vb2	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	3.07	.95	.44	.76
vb3	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	3.47	.99	.60	.59
vb4	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	2.90	.99	.62	.55
<b>dfskal2</b>	<b>Skala: Distanzierungsfähigkeit</b>	<b>2.79</b>	<b>.72</b>		<b>.71</b>
df2	In der Freizeit beschäftigen mich kaum Arbeitsprobleme.	2.92	.91	.60	.53
df4	Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keine Gedanken mehr an die Arbeit.	1.90	.90	.43	.74
df6	Meine Gedanken kreisen selten um die Arbeit.	3.56	.90	.56	.57
<b>erhskal2</b>	<b>Skala: Erholung</b>	<b>3.58</b>	<b>.65</b>		<b>.66</b>
erh1	Am Wochenende kann ich mich gut erholen.	3.70	.79	.56	.52
erh2	Pausen während der Arbeit sind für mich erholsam.	3.13	1.13	.30	.72
erh3	Nach den Ferien fühle ich mich erholt.	4.12	.75	.46	.59
erh4	Ich habe genügend Zeit für Familie und Freunde.	3.34	.97	.52	.53
<b>emerskal</b>	<b>Skala: Emotionale Erschöpfung</b>	<b>2.82</b>	<b>1.02</b>		<b>.91</b>
emer1	Ich habe den Eindruck nicht alles schaffen zu können.	3.40	1.61	.73	.89
emer2	Ich fühle mich manchmal wie ausgebrannt.	2.89	1.45	.75	.89
emer3	Ich habe gelegentlich ein Gefühl innerer Leere.	2.23	1.35	.69	.90
emer4	Ich habe manchmal unbegründet Angst.	2.64	1.55	.66	.90
emer5	Am Arbeitsende fühle ich mich oft erschöpft.	3.72	1.56	.66	.90
emer6	Ich fühle mich gehetzt.	2.99	1.57	.68	.90
emer7	Ich glaube, dass die Arbeitsbelastungen zu Ehe- bzw. Partner- und Familienproblemen in meinem Leben beigetragen haben.	2.51	1.61	.56	.90
emer8	Meine Stimmung schwankt häufig.	2.71	1.41	.70	.90
emer9	Durch die Arbeit bin ich oft gereizt.	2.78	1.41	.75	.89
emer10	Ich brauche oft Kraft, um meinen inneren Widerwillen gegen die Arbeit zu überwinden.	2.09	1.22	.67	.90
emer11	Ich kann nach der Arbeit nicht gut abschalten.	3.89	1.65	.36	.91
emer12	Den ganzen Tag mit Leuten zu arbeiten, das ist wirklich eine Strapaze für mich.	2.04	1.12	.45	.91
Anmerkungen: M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, $r_{it}$ = Trennschärfe, $\alpha$ : Cronbach's alpha bei Skalen; bei Einzelitems Cronbach's alpha für die Skala, wenn dieses Item weggelassen wird					



Label	Skala/Item	M	SD	$r_{it}$	$\alpha$
<b>klavskal</b>	<b>Skala: Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft</b>	<b>2.47</b>	<b>.94</b>		<b>.81</b>
klav1	Es fällt mir oft schwer, gleichbleibend freundlich zu den Schülerinnen/Schülern zu sein.	2.59	1.12	.71	.75
klav2	Hin und wieder verliere ich bei der Arbeit die Geduld und werde ärgerlich.	3.14	1.35	.66	.75
klav3	Ich muss mich manchmal zwingen, nicht schroff zu den Schülerinnen/Schülern zu sein.	2.41	1.22	.73	.74
klav4	Gelegentlich kämpfe ich mit einer Wut auf die Schüler/innen.	2.52	1.41	.56	.79
klav5	Bei manchen Schüler/innen interessiert es mich eigentlich nicht wirklich, was aus ihnen wird.	1.65	1.1	.37	.83
<b>afskal2</b>	<b>Skala: Arbeitsfreude</b>	<b>4.20</b>	<b>.56</b>		<b>.69</b>
af2	Es gibt Tage, da bin ich stolz auf das, was ich bei der Arbeit geschafft habe.	4.02	.85	.43	.74
af3	Meine Arbeit macht mir Spass.	4.18	.65	.57	.53
af4	Ich habe das Gefühl, in meiner Arbeit etwas Sinnvolles zu tun.	4.41	.63	.56	.55
<b>iswskal2</b>	<b>Skala: Individuelle Selbstwirksamkeit</b>	<b>3.70</b>	<b>.55</b>		<b>.73</b>
isw2	Was auch immer bei der Arbeit passiert, ich werde schon klarkommen.	3.85	.65	.62	.57
isw3	Für jedes Problem bei der Arbeit kann ich eine Lösung finden.	3.67	.70	.60	.58
isw4	Wenn im Beruf eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	3.59	.70	.45	.76
Anmerkungen: M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, $r_{it}$ = Trennschärfe, $\alpha$ : Cronbach's alpha für die Skala; bei Einzelitems Cronbach's alpha für die Skala, wenn dieses Item weggelassen wird					

## Anhang F Verteilungskennwerte der Skalen

	Skalierung	Min	Max	M	SD	Schiefe	Kurtosis	K-S Test p
Tätigkeitsspielraum	Ord5	2.00	5.00	3.96	0.54	-.226	-.104	.000
Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten	Ord5	1.25	5.00	3.34	0.68	-.035	-.117	.077
Partizipationsmöglichkeiten	Ord5	1.00	5.00	3.33	0.85	-.213	-.315	.000
Soziales Klima (LP-SL)	Ord5	1.25	5.00	4.06	0.61	-.76	.92	.000
Gratifikation: Anerkennung	Ord5	1.00	5.00	3.37	0.77	-.010	-.490	.007
Vorgesetztenverhalten SL	Ord5	1.00	5.00	4.03	0.91	-1.02	.73	.000
kollektive Selbstwirksamkeit	Ord5	1.00	5.00	3.83	0.73	-.637	1.278	.000
Belastung durch Primäraufgabe	Ord5	1.00	4.67	2.58	0.84	.220	-.519	.013
Belastung durch Sekundäraufgaben	Ord5	1.00	5.00	2.79	0.89	-.057	-.661	.000
Belastung durch Tertiäraufgaben	Ord5	1.00	5.00	2.70	0.89	-.007	-.555	.000
Gesamtbelastung	Ord5	1.07	4.35	2.49	0.59	.097	-.338	.277
Qualitative Überforderung	Ord5	1.00	5.00	2.40	0.81	.447	-.061	.000
Quantitative Überforderung	Ord5	1.00	4.75	2.61	0.77	.211	-.325	.000
Verausgabungsbereitschaft	Ord5	1.00	5.00	3.15	0.79	.098	-.154	.000
Distanzierungsfähigkeit	Ord5	1.00	5.00	2.79	0.72	-.022	-.294	.000
Individuelle berufliche Selbstwirksamkeit	Ord5	1.33	5.00	3.70	0.55	-.304	.900	.000
Erholung	Ord5	1.25	5.00	3.58	0.65	-.400	.250	.000
Emotionale Erschöpfung	Ord7	1.00	6.75	2.82	1.02	.630	.278	.005
Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft	Ord7	1.00	7.00	2.47	.94	.743	.406	.000
Arbeitsfreude	Ord5	2.00	5.00	4.20	0.56	-.419	-.161	.000

Anmerkungen: N=746, Ord5: 5-stufige Ordinalskala, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, K-S: Kolmogorov-Smirnov Goodness of Fit Test, p: Signifikanzniveau (2-seitig)

## Anhang G

### Explorative Faktorenanalyse über alle Clusterelemente (n=746)

Label	Item	1	2	3	4	5
vb2	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.		0.66			
vb3	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.		0.62			
vb4	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.		0.61			
df2	In der Freizeit beschäftigen mich kaum Arbeitsprobleme.		-0.70			
df4	Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keine Gedanken mehr an die Arbeit.		-0.65			
df6	Meine Gedanken kreisen selten um die Arbeit.		-0.66			
erh1	Am Wochenende kann ich mich gut erholen.			0.63		
erh2	Pausen während der Arbeit sind für mich erholsam.			0.39		
erh3	Nach den Ferien fühle ich mich erholt.			0.69		
erh4	Ich habe genügend Zeit für Familie und Freunde.			0.72		
emer1	Ich habe den Eindruck nicht alles schaffen zu können.	0.63				
emer2	Ich fühle mich manchmal wie ausgebrannt.	0.72				
emer3	Ich habe gelegentlich ein Gefühl innerer Leere.	0.68				
emer4	Ich habe manchmal unbegründet Angst.	0.68				
emer5	Am Arbeitsende fühle ich mich oft erschöpft.	0.65				
emer6	Ich fühle mich gehetzt.	0.60				
emer7	Ich glaube, dass die Arbeitsbelastungen zu Ehe- bzw. Partner- und Familienproblemen in meinem Leben beigetragen haben.	0.54				
emer8	Meine Stimmung schwankt häufig.	0.80				
emer9	Durch die Arbeit bin ich oft gereizt.	0.78				
emer10	Ich brauche oft Kraft, um meinen inneren Widerwillen gegen die Arbeit zu überwinden.	0.70				
emer11	Ich kann nach der Arbeit nicht gut abschalten.	0.28	0.48			
emer12	Den ganzen Tag mit Leuten zu arbeiten, das ist wirklich eine Strapaze für mich.	0.48				
af2	Es gibt Tage, da bin ich stolz auf das, was ich bei der Arbeit geschafft habe.				0.68	
af3	Meine Arbeit macht mir Spass.				0.71	
af4	Ich habe das Gefühl, in meiner Arbeit etwas Sinnvolles zu tun.				0.78	
isw2	Was auch immer bei der Arbeit passiert, ich werde schon klarkommen.					0.79
isw3	Für jedes Problem bei der Arbeit kann ich eine Lösung finden.					0.81
isw4	Wenn im Beruf eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.					0.64
<b>Erklärte Varianz</b>		<b>32.2</b>	<b>10.6</b>	<b>4.9</b>	<b>4.6</b>	<b>3.9</b>
<b>Eigenwert</b>		<b>9.0</b>	<b>3.0</b>	<b>1.4</b>	<b>1.3</b>	<b>1.1</b>

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse  
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

## Explorative Faktorenanalyse – ungekürzte Skalen

Label	Item	TG II (n=1449)		TG I (n=1309)		BS (n=1548)	
		1	2	1	2	1	2
vb1	Wenn es sein muss arbeite ich bis zu Erschöpfung		.73		.73	.74	
vb2	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung		.74		.73	.75	
vb3	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte		.66		.67	.65	
vb4	Ich neige dazu über meine Kräfte hinaus zu arbeiten		.74		.75	.79	
vb5	Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt		.55		.55	.59	
vb6	In der Arbeit verausgabe ich mich stark.		.72		.64	.70	
df1	Zum Feierabend ist die Arbeit für mich nicht vergessen.	.80		.79			.78
df2	In der Freizeit beschäftigen mich kaum Arbeitsprobleme (rec)	.75		.73			.73
df3	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten	.81		.79			.77
df4	Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keine Gedanken mehr an die Arbeit	.79		.77			.77
df5	Arbeitsprobleme beschäftigen mich nicht den ganzen Tag (rec)	.65		.68			.67
df6	Meine Gedanken kreisen selten um die Arbeit (rec)	.56		.61			.60
<b>Erklärte Varianz</b>		<b>29.3</b>	<b>28.9</b>	<b>29.8</b>	<b>27.8</b>	<b>30.1</b>	<b>29.4</b>
<b>Eigenwert</b>		<b>5.5</b>	<b>1.5</b>	<b>5.6</b>	<b>1.3</b>	<b>5.9</b>	<b>1.3</b>

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; (rec) = rekodiert  
 TG I: Ulich et al. (2003); TG II: Trachsler et al. (2006); BS: Ulich et al. (2002)

## Explorative Faktorenanalyse – gekürzte Skalen

Label	Item	TG II (n=1449)		TG I (n=1309)		BS (n=1548)	
		1	2	1	2	1	2
vb2	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	-.63		-.64		.70	
vb3	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	-.71		-.74		.74	
vb4	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	-.74		-.74		.76	
df2	In der Freizeit beschäftigen mich kaum Arbeitsprobleme (rec)	.78		.78		-.80	
df4	Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keine Gedanken mehr an die Arbeit.	.65		.67		-.65	
df6	Meine Gedanken kreisen selten um die Arbeit.	.76		.75		-.74	
<b>Erklärte Varianz</b>		<b>50.7</b>		<b>52.0</b>		<b>53.9</b>	
<b>Eigenwert</b>		<b>3.1</b>		<b>3.1</b>		<b>3.2</b>	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; (rec) = rekodiert  
 TG I: Ulich et al. (2003); TG II: Trachsler et al. (2006); BS: Ulich et al. (2002)

## Anhang H: Diskriminanzanalyse

### Trennfähigkeit der Dimensionen zwischen den Clustern / Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte

Personenbezogene Merkmale	Wilks-Lambda	F	p
Emotionale Erschöpfung	.455	291.778	.000
Verausgabungsbereitschaft	.591	168.881	.000
Arbeitsfreude	.693	108.136	.000
Distanzierungsfähigkeit	.572	182.800	.000
Erholung	.541	206.736	.000
Individuelle Selbstwirksamkeit	.698	105.481	.000

Anmerkung: df1=3, df2=732

### Eigenwerte

Funktion	Eigenwert	% der Varianz	Kumulierte %	Kanonische Korrelation
1	2.889	84.5	84.5	.862
2	.499	14.6	99.1	.577
3	.031	.9	100.0	.172

Anmerkung: Die ersten drei kanonischen Diskriminanzfunktionen werden in der Analyse verwertet

### Wilks' Lambda

Test der Funktionen	Wilks-Lambda	Chi-Quadrat	df	Signifikanz
1 bis 3	.166	1309.214	18	.000
2 bis 3	.647	317.725	10	.000
3	.970	22.003	4	.000

### Standardisierte kanonische Diskriminanzfunktionskoeffizienten

Personenbezogene Merkmale	Funktionen		
	1	2	3
Emotionale Erschöpfung	-.469	.123	.549
Verausgabungsbereitschaft	-.321	.314	-.122
Arbeitsfreude	.206	.692	-.098
Distanzierungsfähigkeit	.447	.068	.701
Erholung	.408	-.272	-.310
Individuelle Selbstwirksamkeit	.221	.544	.459

## Klassifizierungskoeffizienten

Personenbezogene Merkmale	Cluster			
	1	2	3	4
Emotionale Erschöpfung	12.979	14.013	15.678	16.345
Individuelle Selbstwirksamkeit	22.999	21.032	18.542	21.252
Verausgabungsbereitschaft	9.923	10.858	11.253	12.922
Erholung	18.603	17.331	15.891	14.069
Arbeitsfreude	23.695	22.133	18.811	22.528
Distanzierungsfähigkeit	21.247	18.955	17.342	17.037

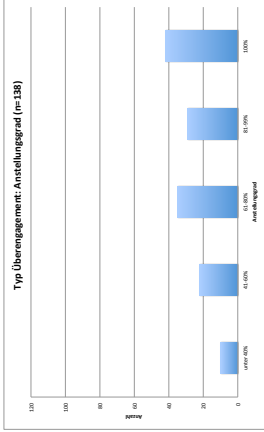
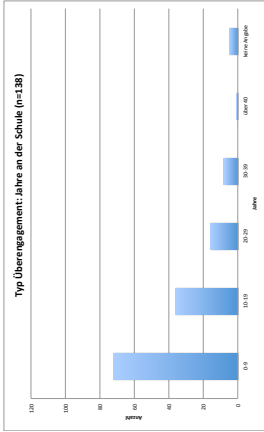
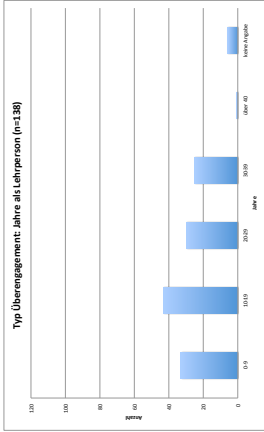
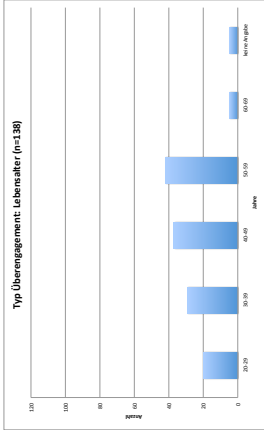
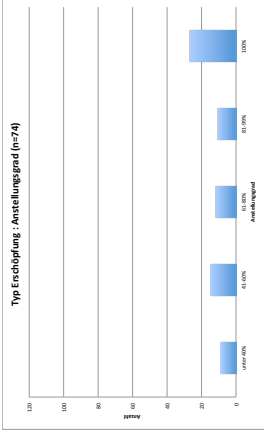
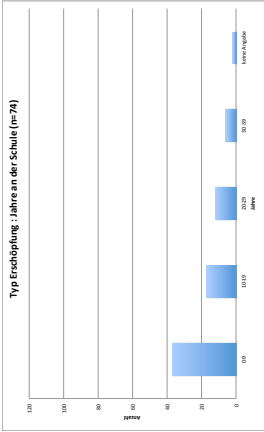
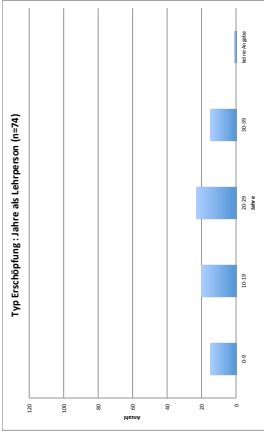
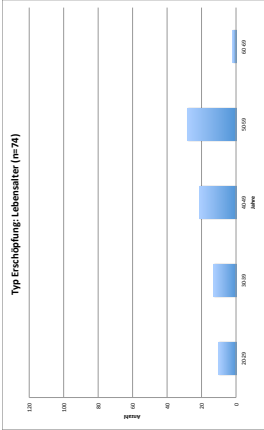
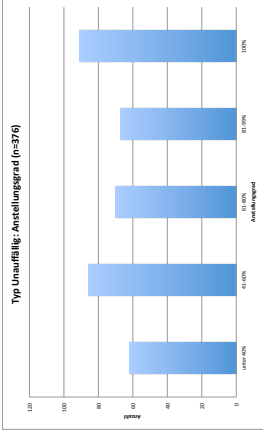
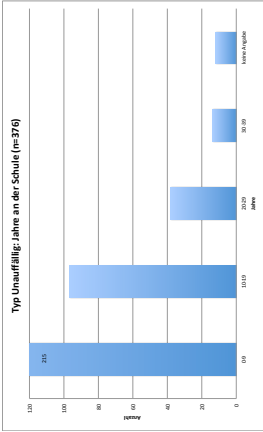
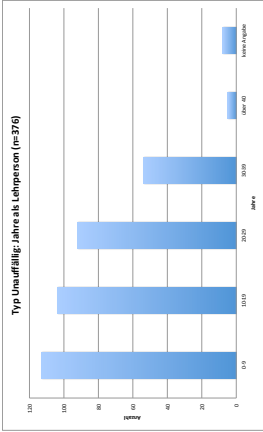
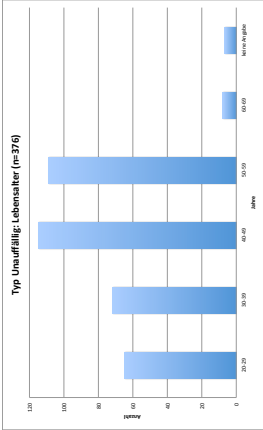
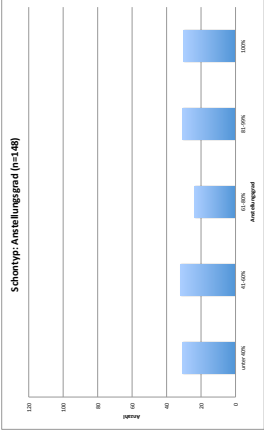
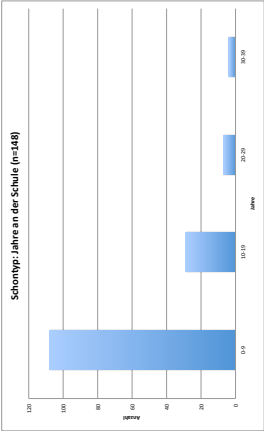
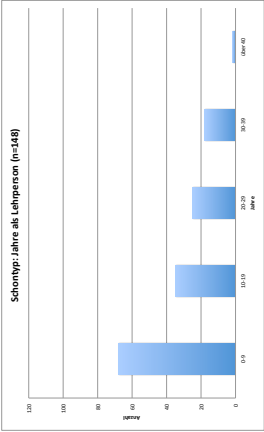
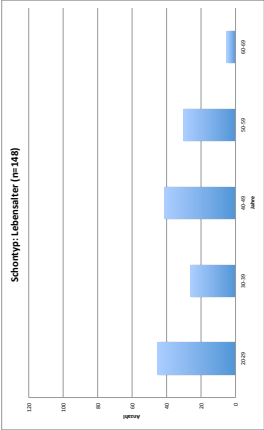
*Anmerkung:* lineare Diskriminanzfunktionen nach Fisher, a priori Wahrscheinlichkeit aus der Gruppengrösse berechnet

## Klassifizierungsergebnisse

		Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit				Gesamt
		1	2	3	4	
Anzahl	1	122	26	0	0	148
	2	17	352	2	5	376
	3	0	9	59	6	74
	4	0	16	2	120	138
Prozent	1	82.4	17.6	.0	.0	100.0
	2	4.5	93.6	.5	1.3	100.0
	3	.0	12.2	79.7	8.1	100.0
	4	.0	11.6	1.4	87.0	100.0

*Anmerkung:* 88.7% der ursprünglich gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert.

Anhang I: Engagement-Typen nach Alter, Dienstalter, Jahre an der Schule, Anstellungsgrad



## Anhang J

### Musterverteilung je nach Schulmerkmalsgruppe (n=736)

	Cluster 1: sich schonende Lehrpersonen (n=148)	Cluster 2: 'unauffällige' Lehrpersonen (n=376)	Cluster 3: erschöpfte Lehrpersonen (n=74)	Cluster 4: überengagierte Lehrpersonen (n=138)
Gesamtstichprobe	20.1% (n=148)	51.1% (n=376)	10% (n=74)	18.8% (n=138)
Grosse Schulen mit mehr als 100 festangestellten LP (n=244)	16.4% (n=40)	50% (n=122)	11.1% (n=27)	22.5% (n=55)
Kleine Schulen mit weniger als 15 festangestellten LP(n=87)	25.3% (n=22)	51.7% (n=45)	6.9% (n=6)	16.1% (n=14)
Schulleitung vor 2004 (n=359)	17% (n=61)	50.4% (n=181)	10.3% (n=37)	22.3% (n=80)
Schulleitung nach 2007 (n=63)	33.3% (n=21)	41.3% (n=26)	7.9% (n=5)	17.5% (n=11)
Migrationsanteil 0% bis 10% (n=106)	22.6% (n=24)	50.9% (n=54)	8.4% (n=9)	17.8% (n=19)
Migrationsanteil über 26% (n=361)	20.8% (n=75)	48.2% (n=174)	12.5% (n=45)	18.6% (n=67)



# Anhang K

## Die Verteilung der Engagement-Typen je nach schulischem Engagement (n=736)

Engagement der Schule (EIS)		Engagement-Typ				Gesamt
		1	2	3	4	
0	Anzahl	34	60	11	10	115
	Erwartete Anzahl	23.1	58.8	11.6	21.6	115.0
	% innerhalb von EIS	29.6%	52.2%	9.6%	8.7%	100.0%
	% innerhalb von Engagementtyp	23.0%	16.0%	14.9%	7.2%	15.6%
	% der Gesamtzahl	4.6%	8.2%	1.5%	1.4%	15.6%
	Residuen	10.9	1.3	-6	-11.6	
1	Anzahl	35	97	20	35	187
	Erwartete Anzahl	37.6	95.5	18.8	35.1	187.0
	% innerhalb von EIS	18.7%	51.9%	10.7%	18.7%	100.0%
	% innerhalb von Engagementtyp	23.6%	25.8%	27.0%	25.4%	25.4%
	% der Gesamtzahl	4.8%	13.2%	2.7%	4.8%	25.4%
	Residuen	-2.6	1.5	1.2	-.1	
2	Anzahl	44	116	21	48	229
	Erwartete Anzahl	46.0	117.0	23.0	42.9	229.0
	% innerhalb von EIS	19.2%	50.7%	9.2%	21.0%	100.0%
	% innerhalb von Engagementtyp	29.7%	30.9%	28.4%	34.8%	31.1%
	% der Gesamtzahl	6.0%	15.8%	2.9%	6.5%	31.1%
	Residuen	-2.0	-1.0	-2.0	5.1	
3	Anzahl	20	61	7	22	110
	Erwartete Anzahl	22.1	56.2	11.1	20.6	110.0
	% innerhalb von EIS	18.2%	55.5%	6.4%	20.0%	100.0%
	% innerhalb von Engagementtyp	13.5%	16.2%	9.5%	15.9%	14.9%
	% der Gesamtzahl	2.7%	8.3%	1.0%	3.0%	14.9%
	Residuen	-2.1	4.8	-4.1	1.4	
4	Anzahl	15	42	15	23	95
	Erwartete Anzahl	19.1	48.5	9.6	17.8	95.0
	% innerhalb von EIS	15.8%	44.2%	15.8%	24.2%	100.0%
	% innerhalb von Engagementtyp	10.1%	11.2%	20.3%	16.7%	12.9%
	% der Gesamtzahl	2.0%	5.7%	2.0%	3.1%	12.9%
	Residuen	-4.1	-6.5	5.4	5.2	

Anmerkungen: Residuen = Differenz zwischen beobachteten und erwarteten Häufigkeiten

# Anhang L: Interkorrelationen (Spearman $r_s$ ) der untersuchten Variablen (n=746)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1 TSP																							
2 AUF	.29"																						
3 PAR	.29"	.36"																					
4 SOZ	.22"	.22"	.50"																				
5 GRA	.23"	.38"	.44"	.42"																			
6 VG	.20"	.27"	.58"	.55"	.47"																		
7 KSW	.22"	.31"	.46"	.52"	.39"	.39"																	
8 USL	.11"	.17"	.36"	.26"	.25"	.45"	.18"																
9 UKL	.09	.19	.18	.25	.18	.16	.23	.29															
10 B1A	-.09	-.07	-.23	-.19	-.26	-.20	-.21	-.05	-.02														
11 B2A	-.07	-.04	-.14	-.09	-.19	-.12	-.13	.08	.02	.56"													
12 B3A	-.09	-.13	-.25	-.23	-.24	-.23	-.26	-.09	-.05	.45"	.40"												
13 NEU	-.05	-.19	-.20	-.15	-.22	-.18	-.25	-.09	-.07	.31"	.30"	.40"											
14 KOR	-.13	.01	-.11	-.12	-.14	-.08	-.15	.00	-.01	.29"	.26"	.44"	.24"										
15 LEK	-.08	-.09	-.14	-.10	-.17	-.09	-.14	.03	.05	.65"	.34"	.34"	.18"	.22"									
16 BGT	-.15	-.16	-.33	-.31	-.37	-.31	-.30	-.09	-.05	.77"	.75"	.73"	.52"	.48"	.55"								
17 QLU	-.14	-.03	-.17	-.12	-.27	-.12	-.19	.04	.01	.48"	.53"	.30"	.16"	.23"	.27"	.50"							
18 QNÜ	-.17	-.08	-.24	-.24	-.31	-.25	-.17	-.07	-.03	.46"	.42"	.41"	.22"	.29"	.35"	.55"	.49"						
19 VER	-.06	.02	-.14	-.12	-.18	-.12	-.06	-.09	-.09	.30"	.24"	.32"	.26"	.21"	.25"	.38"	.14"	.32"					
20 DST	.01	-.02	.08	.07	.13	.12	.04	.04	.06	-.30"	-.27"	-.27"	-.21"	-.20"	-.22"	-.36"	-.22"	-.25"	-.56"				
21 EHL	.19	.11	.20	.22	.21	.22	.21	.07	.10	-.36"	-.28"	-.34"	-.22"	-.30"	-.33"	-.44"	-.21"	-.36"	-.46"	.43"			
22 EE	-.20	-.16	-.22	-.23	-.32	-.19	-.32	-.03	-.05	.48"	.49"	.39"	.28"	.34"	.36"	.57"	.45"	.50"	.39"	-.47"	.51"		
23 AF	.26	.30	.22	.24	.38	.21	.36	.09	.10	-.29"	-.26"	-.18"	-.14"	-.11"	-.21"	-.32"	-.30"	-.24"	-.02	.04	.24"	-.41"	
24 ISW	.25	.20	.19	.14	.27	.12	.30	.03	.01	-.26"	-.31"	-.23"	-.24"	-.17"	-.17"	-.34"	-.34"	-.23"	-.12"	.15"	.24"	-.45"	.36"

Anmerkungen: TSP = Tätigkeitsspielraum, AUF = Aufgabenvielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten, PAR = Partizipationsmöglichkeiten, SOZ = Soziales Klima, GRA = Anerkennung, VG = Vorgesetztenverhalten, KSW = Kollektive Selbstwirksamkeit, USL = Unterstützung durch Schulleitung, UKL = Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, B1A = Belastung durch Primäraufgaben, B2A = Belastung durch Sekundäraufgaben, B3A = Belastung durch Tertiäraufgaben, NEU = Belastung durch Neuerungen, KOR = Belastung durch Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen, LEK = Belastung durch Anzahl Pflichtaktionen, BGT = Gesamtbelastung, QNÜ = Qualitative Überforderung, VER = Verausgabungsbereitschaft, DST = Distanzierungsfähigkeit, EHL = Erholung, EE = Emotionale Erschöpfung, AF = Arbeitsfreude, ISW = Individuelle Selbstwirksamkeit

\*\* p < .01; \* p < .05 (2-seitig)

# Curriculum vitae

Name: Miriam Nido  
Adresse: Körnerstrasse 11  
8004 Zürich  
Geburtsdatum: 19.01.1977 (Osaka, Japan)

## Ausbildung

1984-1990 Primarschule in Schleitheim, Schaffhausen  
1990-1992 Sekundarschule in Schleitheim, Schaffhausen  
1992-1997 Kantonsschule Schaffhausen, 1997 Matura Typus B  
1997-2004 Studium der Psychologie an der Universität Zürich  
Abteilung Psychologische Methodenlehre  
1.+ 2.Nebenfach: Betriebswirtschaft, Kriminologie  
2004 Mai Lizentiat der Universität Zürich: lic.phil  
Lizentiatsarbeit: "Arithmetische und semantische  
Leistungen im interkulturellen Vergleich Japan-  
Schweiz"

## Berufliche Erfahrung

Seit Apr. 2007 Organisationsberaterin: Institut für Arbeitsforschung  
und Organisationsberatung (iafob), Zürich  
Mrz. 07 - Apr. 08 Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Fachhochschule  
Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule,  
Kompetenzzentrum RessourcenPlus, Aarau  
Okt. 04 - Feb. 07 Wissenschaftliche Mitarbeiterin:  
Pädagogische Hochschule Thurgau  
2003 Hilfsassistent: Pädagogische Hochschule Thurgau  
2003 Hilfsassistent: Institut für Arbeitsforschung und  
Organisationsberatung  
2002 Praktikum: Institut für Arbeitspsychologie, ETH  
2001 Datatypistin: Coop, Zürich  
2001 Aushilfe: BS-Bank Schaffhausen  
2000-2001 Semesterassistent: Universität Zürich, PD. Dr. V.  
Morger